

# Mangfold i skolen

- *et fokus på det flerkulturelle mangfoldet*

Kine Halvorsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014



# **Mangfold i skolen**

## **– et fokus på det flerkulturelle mangfoldet**

© Kine Halvorsen

År: 2014

Tittel: Mangfold i skolen – et fokus på det flerkulturelle mangfoldet

Forfatter: Kine Halvorsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

**Tittel:** «Mangfold i skolen – et fokus på det flerkulturelle mangfoldet»

**Bakgrunn og formål:** Det er ulike måter å møte det flerkulturelle mangfoldet i skolen. Den ressursorienterte tilnærmingen til mangfold fanget min interesse. Den evner å benytte mangfoldet i skolens innhold, og ser den enkelte elev som en ressurs for fellesskapet. Det flerkulturelle blir ansett som normaltilstand. Mitt ønske for forskningen har vært å undersøke om et fokus på mangfoldet i skolen kan ha positiv innvirkning på elever med minoritetsbakgrunn. Lærere og forskere uttrykker begeistring for ressursorientert tilnærming. Selv hadde jeg også en tanke om at det var en hensiktsmessig måte å møte mangfoldet på. Derimot fant jeg ingen undersøkelser hvor elever uttalte seg om tilnærmingen. Formålet med undersøkelsen ble derfor å få innblikk i elevenes tanker og opplevelser omkring et fokus på mangfold i skolen. Forskningen ble blant annet spesifisert mot deres tanker om å involvere sin egen minoritetsbakgrunn i undervisning.

**Problemstilling:** Hva kan et fokus på mangfoldet i skolen bety for elever med minoritetsbakgrunn?

Bearbeiding av empiri ble gjort i lys av relevant teori og offentlige dokument.

**Metode:** Kvalitativ tilnærming i form av intervju ble valgt som metode. Det ble ansett mest hensiktsmessig når ønsket var å belyse elevperspektivet. Utvalget falt på seks ungdommer i ungdomsskolen, alder 14-16 år. Jeg valgte semistrukturert intervju, med håp om dypere innsikt i elevenes opplevelsesverden. I tolkningsarbeidet har jeg latt meg inspirere av den hermeneutiske tilnærmingen. Tilnærmingen hjalp meg å se sammenhenger og få en dyperegående forståelse av datamaterialet

**Resultater:** Jeg har i forskningen søkt å få nærmere innblikk i hva det kan bety for elever med minoritetsbakgrunn om skolen har et fokus på mangfold. Flere informanter trekker frem at de ønsker å involveres dersom minoritetsbakgrunn skal inkluderes i undervisning. De uttrykker et ønske om å fortelle om familiens kultur fra sitt perspektiv. De viser blant annet til subjektive opplevelser fra opprinnelseslandet og sin erfaring med kulturen, som årsaker til at de ønsker å formidle. Imidlertid er det også informanter som forteller at de er skeptiske til å snakke om sin minoritetsbakgrunn i klassen. Noen ytringer antyder også en liten bekymring

for om stort fokus på deres minoritetsbakgrunn kan fremstille vedkommende som «annerledes».

Kommunikasjon blir trukket frem som eksempel på hva som kan bli bedre dersom man snakker åpent om ulikheter i skolen. Informanter antyder at kulturforståelsen utvikles, og mener det kan bidra til bedre kommunikasjon mellom elevene. Det virker som samhandlingen går bedre når de nå forstår hverandre bedre.

Informantene uttrykker å sette pris på en lærer som viser interesse for deres flerkulturelle bakgrunn. Det virker som de oppfatter det som signalement på at deres bakgrunn er like verdifull som enhver annen. Uttalelser viser til en følelse av anerkjennelse. Responsen ser ut til å kunne styrke deres personlige identitet som person med både-og identitet.

Skolen hvor informantene går benytter en type gruppe som tilbud til elever med minoritetsbakgrunn. Informantene gir uttrykk for at det er en arena hvor de får mulighet til å oppleve gjenkjennelse i hverandre. I tillegg gjenspeiler gruppens ressursperspektiv seg i informantenes uttalelser. Arenaen virker å være et sted hvor informantene får en identitetsbekreftelse.

**Avslutning:** Undersøkelsen kommer frem til at fokus på mangfold i skolen synes å kunne ha betydning for elever med minoritetsbakgrunn. Det virker som tilnærmingen kan fremme både aksept og toleranse i elevgruppen, samt styrke den enkeltes identitet og selvoppfatning. Imidlertid fremgår det at ikke alle ønsker den samme tilnærmingen, så individuelle hensyn må tas i den enkelte klasse og elevgruppe.

# Forord

Det har vært en lærerik, inspirerende og utfordrende jobb å skrive denne masteroppgaven. Det er flere som fortjener en takk.

Jeg vil først takke mine informanter for at de stilte opp. Uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre. Takk for at dere delte åpent om deres tanker, følelser og opplevelser. Deres innspill har både inspirert og lært meg masse som jeg vil bringe med meg inn i arbeidslivet. Takk også til lærerne som hjalp meg å finne informanter. Deres imøtekommenhet og engasjement i arbeidet for en inkluderende skole tar jeg med meg.

En stor takk til min veileder Jorun Holth Eggen. Takk for god veiledning og alle dine gode råd og konstruktive tilbakemeldinger på mitt arbeid. Du har motivert meg fra start til slutt. Tusen takk!

Takk til familie og venner som har oppmuntret og støttet meg. En ekstra takk til mine foreldre som alltid støtter og motiverer.

Siste takk går til medstudenter. Den flotte gjengen som har holdt sammen på Helga Engs hus. Takk for råd, oppmuntring og ikke minst herlige pauser med både faglig og ikke faglig innhold.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og tema.....	1
1.2	Formål og problemstilling .....	2
1.3	Begrepsavklaringer .....	3
1.4	Oppgavens struktur.....	6
2	Tilnærming til mangfold i offentlige dokumenter.....	7
2.1	Opplæringsloven og Læreplanverket for Kunnskapsløftet.....	7
2.2	Stortingsmeldinger og strategiplan .....	8
3	Teori .....	10
3.1	Kultur.....	10
3.1.1	Å leve med to kulturer.....	11
3.1.2	Kulturforståelse .....	13
3.1.3	Interkulturell kommunikasjon .....	13
3.2	Inkludering.....	15
3.2.1	Mangfold som ressurs .....	17
3.2.2	Berikelsesperspektivet.....	18
3.3	Anerkjennelse .....	19
3.3.1	Anerkjennelse i symmetriske relasjoner .....	21
3.4	Identitet.....	22
3.4.1	Gruppeidentitet.....	24
3.4.2	Utvikling av identitet i et flerkulturelt perspektiv .....	24
3.5	Selvoppfatning.....	26
3.5.1	Utvikling og påvirkning av selvoppfatning.....	26
4	Metode.....	28
4.1	Vitenskapsteoretisk platform .....	28
4.1.1	Fenomenologisk tilnærming.....	28
4.1.2	Hermeneutisk tilnærming.....	29
4.2	Kvalitativt forskningsintervju.....	30
4.3	Utforming av intervjuguide .....	30
4.4	Utvalg .....	31
4.5	Gjennomføring av intervju .....	34



4.6	Transkribering .....	35
4.7	Forforståelse .....	35
4.8	Bearbeiding av datamateriale og analyse .....	37
4.8.1	Koding og kategorisering .....	38
4.9	Validitet .....	39
4.10	Reliabilitet.....	42
4.11	Etiske refleksjoner .....	43
4.12	Kritiske refleksjoner.....	45
5	Presentasjon av datamateriale .....	47
5.1	Interkulturell kommunikasjon og kulturforståelse .....	47
5.1.1	Stereotypier .....	49
5.2	En lærers tilnærming til mangfold.....	51
5.3	Inkludering – alles naturlige plass i fellesskapet .....	54
5.3.1	Inkludering av elevenes minoritetsbakgrunn i undervisning .....	54
5.3.2	Synliggjøring av mangfold.....	56
5.3.3	Å føle seg annerledes .....	60
5.4	En interessert lærer .....	63
5.5	“Gruppen” .....	66
5.5.1	Ressursperspektivet.....	67
5.5.2	Gjenkjennelse .....	68
5.5.3	Anerkjennelse.....	69
5.5.4	Identitet og selvoppfatning.....	70
6	Avslutning .....	73
6.1	Sammenfatning.....	73
6.2	Tanker omkring veien videre.....	76
	Litteraturliste .....	78
	Vedlegg 1 Intervjuguide.....	83
	Vedlegg 2 Informasjonsskriv .....	85
	Vedlegg 3 Godkjenninger fra NSD .....	86

# 1 Innledning

Jeg vil i følgende del presentere bakgrunn og valg av tema, samt mitt formål med undersøkelsen og problemstilling. Videre vil jeg gjøre rede for sentrale begreper og gi en innføring i oppgavens struktur.

## 1.1 Bakgrunn og tema

Norge regnes i dag for et flerkulturelt samfunn. Betegnelsen flerkulturell refererer til at det innenfor landets grenser befinner seg mennesker med ulik kulturell bakgrunn (Morken 2012). Da vi lever i en tid og et samfunn med stort mangfold, vil dette også gjenspeiles i skolesektoren.

Interessen for tema i dette mastergradsarbeidet startet med mitt engasjement for en inkluderende skole, særlig knyttet til elever med minoritetsbakgrunn. Videre begynte jeg å undersøke forskning på frafall i videregående og fant en markant forskjell mellom elever med majoritetsbakgrunn og minoritetsbakgrunn. Selv om elever med minoritetsbakgrunn absolutt ikke er en ensartet gruppe, viste fremstillingen at flere elever med minoritetsbakgrunn enten dropper ut av videregående skole eller ikke består.

I Norges offentlige utredninger (NOU) nr. 7 (2010), *Mangfold og mestring* kom jeg over en undersøkelse gjennomført av utvalg utnevnt av kunnskapsdepartementet. Undersøkelsene viser at langt flere med minoritets- enn majoritetsbakgrunn slutter i videregående. Tall viser at i 2008 var det 32 prosent av elevene med innvandrerbakgrunn som hadde sluttet i videregående, mot 18 prosent av majoritetselevne. Utredningen trekker blant annet frem at elevene med innvandrerbakgrunn som dropper ut, har høyere fravær og lavere karakterer enn majoritetselevne i ungdomsskolen. Den henviser og til en intervjustudie gjort av NIFU STEP (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning og Centre for Innovation Research) hvor ungdommene som har droppet ut blant annet trekker frem unnfallenhet hos lærerne som en av årsakene til frafallet (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Forskningsrapporten *Sluttere, slitere og sertifiserte* viser til sammenheng mellom gode prestasjoner i 10. klasse og gjennomføring av videregående opplæring (Lødding, 2009).

SSB's nyeste statistikk over frafall i videregående blant elever med innvandrer bakgrunn, *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2007-2012*, forteller imidlertid at det har vært

en positiv utvikling (Statistisk sentralbyrå, 2013). Statistikken viser at flere elever med innvandrerbakgrunn fullførte videregående i 2012 enn målt i 2008. Dette er gode nyheter, og man håper utviklingen fortsetter. Men frafallet er fremdeles stort, og et mye omtalt tema.

Problematikken er sammensatt og kan ofte bunne i individuelle årsaker. Men utredning og rapporter over viser til noen konkrete faktorer som omhandler skolen. Forebyggende tiltak for å forhindre frafall blir et sentralt anliggende. Hvordan skolene møter og tilrettelegger for mangfoldet ble en faktor jeg ønsket å undersøke nærmere. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) (LK06) gir føringer for skolens møte med mangfoldet, og hvordan tilrettelegge for en tilpasset opplæring i møte med den enkelte elev. Grad, omfang og type tilnærming varierer imidlertid fra skole til skole. Ann-Magritt Hauge (2007), leder ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (Nafo) argumenterer for en ressursorientert tilnærming til mangfold. Hun sier tilnærmingen tilkjenner at ulike synspunkter og erfaringer i elevgruppen er en berikelse for fellesskapet, og hevder vi slik tar mangfoldet på alvor. Den ressursorienterte tilnærmingen til mangfold vekket min interesse, da jeg som førskolelærer har hatt en tanke om at det er en hensiktsmessig måte å møte mangfoldet på. Da jeg startet å undersøke, kom jeg over rapporten til Nafo *Sluttrapport - Likeverdig opplæring i praksis!*. Rapporten beskrev prosjekter fokusert om det språklige og kulturelle mangfoldet som en ressurs i skolen (Nafo, 2009b). Kari Spernes (2012) skriver at; «Skolen må være bevisst på hvordan mangfoldet synliggjøres, slik at alle elever gjenkjenner seg i skolemiljøet, og slik at de får den nødvendige bekreftelsen på verdien av egen bakgrunn og tilhørighet» (s. 161). Prosjekter beskrevet i rapporten fra Nafo og Spernes`s sitat gjorde meg interessert i å undersøke hvordan elevene selv opplever et fokus på mangfold i skolen.

## 1.2 Formål og problemstilling

Mitt ønske for forskningen var å finne ut om det faktisk er slik at fokus på mangfold i skolen kan ha positiv innvirkning på elevene. Synliggjøring og åpenhet omkring mangfoldet representert i elevgruppen blir trukket frem både i LK06 og blant forskere. Selv hadde jeg som nevnt også en tanke om at tilnærmingen kan virke inkluderende, for elever med minoritetsbakgrunn. Lærere, forskere og meg selv ønsker det velkommen og anser det positivt. Hva med elevene? Hvordan opplever de en tilnærming preget av et ressursperspektiv? Opplever de slik fagpersonell håper? Mitt ønske ble å få innblikk i elevenes tanker, følelser og opplevelser knyttet til fokus på det kulturelle mangfoldet i skolen.

Det er for eksempel ikke gitt at alle elever ønsker å identifisere seg med minoritetsbakgrunnen sin. Eleven kan ha et ambivalent forhold til egen kulturbakgrunn. Hvordan opplever vedkommende det da? Ønsker de dette fokuset fra skolen sin side eller kan det oppleves kategoriserende? Gir det elevene større tro på seg selv? Jeg ble nysgjerrig på hvilken innvirkning det eventuelt kan ha på elevene i et utviklingsperspektiv. Gjennom å ta elevperspektivet håpet jeg å finne ut om det kan utgjøre en forskjell, og ha betydning for den enkelte. Problemstillingen ble følgende:

### Hva kan et fokus på mangfoldet i skolen bety for elever med minoritetsbakgrunn?

Når jeg velger å benytte ordet «bety», bunner det i at «betydning» handler om hvordan noe påvirker og berører deg som enkelt individ. Det fokuset skolen har på mangfold kan ha ulik betydning for den enkelte elev, selv med nøyaktig samme tilnærming. Om det i hele tatt har betydning, og hva det eventuelt kan bety personlig for elevene, er hva jeg ønsket å undersøke nærmere.

Tema har spesialpedagogisk relevans da tanken (og håpet) med forskningen, var å få innsikt i om ressursperspektivet kan styrke disse elevens tro på seg selv og være en brikke i det forebyggende arbeidet mot frafall i videregående opplæring.

I forkant av intervjuet trodde jeg besvarelsene i stor grad ville bli relatert til elevenes erfaringer med skolens fokus på mangfold, da særlig i forhold til involvering av deres minoritetsbakgrunn i undervisning. Det viste seg imidlertid at elevene ikke alltid kjente seg igjen når jeg spurte om dette. De hadde mindre erfaring med tema enn jeg ventet. Alle hadde imidlertid tanker og refleksjoner omkring hva et slikt fokus kan bety. Datamateriale og analyseprosessen bærer derfor preg av både erfarte opplevelser og tanker elevene har knyttet til et fokus på mangfold i skolen. Ettersom min problemstilling spør etter hva fokuset *kan* bety, føler jeg elevenes tanker omkring tema er relevant for oppgaven og derfor ikke har svekket forskningen.

## **1.3 Begrepsavklaringer**

Jeg vil i kommende avsnitt avklare betydningen av noen sentrale ord og uttrykk for oppgaven.

Ordet *mangfold* blir benyttet gjennomgående. Jeg vil derfor gjøre rede for begrepets meningsinnhold for denne masteroppgaven. Mangfold alene viser til variasjon, og blir

benyttet i ulike sammenhenger. Man snakker om biologisk mangfold, mangfold i arbeidslivet, kulturelt mangfold osv. I denne oppgaven vil jeg begrense forståelsen av mangfold til Gjervan, Bleka og Andersen (2006) sin avgrensning. Begrepet innebærer da språklige, kulturelle og religiøse erfaringer. Innholdet passer denne forskningen, da den dreier seg om tospråklige elever med flerkulturell bakgrunn, og inkludering av den flerkulturelle bakgrunn i skolehverdagen. Mangfold slik det benyttes her vil altså omhandle elevgruppens variasjon i forhold til kultur, land, språk og religion. Når jeg henviser til «mangfoldet i skolen» under problemstilling retter jeg i hovedsak oppmerksomhet mot det spesifikke mangfoldet som finner sted blant skolens elever, men det vil også bli henvist til *ulikheter* i presentasjonen som dreier seg mer om det mangfoldet vi har i samfunnet generelt.

*Åpenhet* er et vidt uttrykk som benyttes flere steder i presentasjonen. Jeg ønsker å gi en kort innføring for å spesifisere begrepets betydning her. Ordet brukes i sammenheng med tilnærming til mangfold. Når det refereres til åpenhet i oppgaven menes en åpenhet omkring ulikheter, at skolen snakker åpent om forskjeller, både i henhold til kultur og minoritetsbakgrunn, men også generelt ut i fra tanken om at vi alle er forskjellig. Videre knyttes begrepet opp mot toleranse, aksept, respekt, likeverd og inkludering.

I problemstillingen har jeg valgt å bruke begrepet *minoritetsbakgrunn*. Grupper av mennesker får ofte fellesbetegnelser som skal virke samlende eller kjennetegne menneskene. Mennesker som bor i Norge, med opprinnelse fra annet land har blant annet en betegnelse. Den har imidlertid endret seg de siste årene, og er stadig i endring. I tillegg benytter ulike mennesker ulik betegnelse. Noen begrep som har blitt og blir benyttet er innvandrere, utlendinger, minoritetsspråklige, flerkulturelle og minoritetsbakgrunn. Jeg valgte å benytte *minoritetsbakgrunn* i min oppgave, da jeg anser det mest dekkende for mine informanter. Det var blant annet ikke alle som hadde innvandret selv. Enkelte av informantene snakket like godt norsk som familiens opprinnelige språk. Noen var også mer fortrolig med norsk enn familiens morsmål. Derimot er det korrekt at familienes opprinnelse og kulturbakgrunn anses å være minoritet i det norske samfunnet. Minoritet står i kontrast til majoritet. Begrepene omhandler mengdeforhold, hvor minoritet er i mindretall, mens majoritet i flertall (Spernes, 2012). I denne oppgavesammenheng er det snakk om det Eriksen og Sajjad (2012) kaller etnisk minoritet. «En etnisk minoritet kan defineres som en gruppe som er i mindretall i et storsamfunn, som er politisk relativt avmektig, og som eksisterer som etnisk kategori over en viss tidsperiode.» (s.77). Etnisitet defineres blant annet som opplevde kulturforskjeller gjort

relevante i samhandling. Uttrykket «opplevde kulturforskjeller» er sentralt å bemerke da det understreker det subjektive aspektet med tanke på de kulturelle forskjellene (Eriksen & Sajjad, 2012). Minoritetsbakgrunn betegner altså mennesker med bakgrunn kulturelt forskjellige fra majoriteten. Men det er viktig å nevne at selv om personen har minoritetsbakgrunn, kan vedkommende føle like sterk tilhørighet med den norske kulturen. Noen kanskje i større grad enn familiens opprinnelseskultur. Spernes (2012) omtaler minoritetsbegrepet i forbindelse med skolen slik;

Minoritetsbegrepet brukes som «samlebetegnelse» om elever som er svært forskjellige både med tanke på hvilke(t) språk de behersker, hvor godt de snakker norsk, hvilken etnisk, religiøs og kulturell bakgrunn de har og i hvilken grad de er innlemmet i skole og samfunn. (s.140)

Når jeg i denne sammenheng vil snakke om elever med minoritetsbakgrunn viser jeg til de med annen språklig- og kulturell bakgrunn i tillegg til sin norske kulturbakgrunn.

Betegnelsen *minoritetsbakgrunn* vil noen ganger bli byttet ut med begrepene *familiens kulturbakgrunn*, *opprinnelseskultur*, *flerkulturell bakgrunn* eller bare *kulturbakgrunn*, noen ganger refereres det bare til *bakgrunn*. *Familiebakgrunn* blir benyttet når det er snakk om det særegne ved den enkeltes familie. Er det snakk om landet blir det omtalt *opprinnelsesland*. Valg av begreper henger sammen med hva jeg henviser til. Det er mer dekkende med andre betegnelser enn minoritetsbakgrunn i visse sammenhenger.

Til slutt vil jeg forklare ordet «gruppen». Skolen hvor informantene går har et satsningsområde tilpasset elever med minoritetsbakgrunn. De har opprettet homogene grupper etter kjønn og alder, hvor kun elever med flerkulturell oppvekst deltar. Av hensyn til anonymisering har jeg valgt ikke å gjengi navnet på gruppen slik den presenteres i skolen. Ordet «gruppen» vil i stedet bli benyttet de steder hvor det er aktuelt. «Gruppen» er et frivillig tilbud til elevene. Målet med «gruppen» er blant annet å gjøre elevene tryggere på egen identitet som to- eller flerkulturell. Den har både gruppeperspektiv og et individperspektiv. I tillegg preges den av et ressursperspektiv, og har et stort fokus på det positive ved å leve med to eller flere kulturer. Samtidig tar den opp utfordringer og dilemmaer elevene kan komme oppi i samfunnet. Innholdet er lagt opp slik at elevene skal føle gjenkjennelse. Normalisering og anerkjennelse er to sentrale begrep.

## 1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven inneholder seks kapitler.

Kapittel 1 gir en kort innføring i forskningsarbeidet. Leser får innblikk i bakgrunn og tema for oppgaven, samt formålet med forskningen og en redegjørelse for valg av problemstilling. I tillegg blir sentrale begrep utdypet nærmere. Innføringen skal gi leser innblikk i essensen og forhåpentligvis vekke interessen, samt gjøre leser mer forberedt på hva han eller hun kan forvente.

Kapittel 2 tar for seg Opplæringsloven, Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Stortingsmeldinger og strategiplanen; *Likeverdig opplæring i praksis!*. Jeg har trukket ut formuleringer som redegjør for hvordan skolen bør møte mangfoldet på en mest hensiktsmessig måte.

Kapittel 3 er teorigapittelet. Her presenteres teorien av relevans for mitt datamateriale, og som er grunnlaget for forståelsen av empirien.

Kapittel 4 gjør rede for alle metodiske valg gjennom forskningsprosessen. For å gjøre metoden mest mulig transparent har jeg forsøkt å gi så detaljerte beskrivelser som mulig og vært bevisst på å trekke inn egne refleksjoner gjennomgående i kapittelet. Min forforståelse, validitet, reliabilitet, etiske refleksjoner og kritiske refleksjoner vil også inngå her.

Kapittel 5 inneholder presentasjon av empirien samt tolkning og drøfting av funn i lys av relevante faglige og teoretiske bidrag.

Kapittel 6 er min avslutning av forskningsrapporten og inneholder en oppsummering av funn og sammenfatningen sett opp mot problemstilling. I tillegg reflekterer jeg omkring veien videre.

## 2 Tilnærming til mangfold i offentlige dokumenter

Jeg vil nå ta for meg deler av Opplæringsloven, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), Stortingsmelding (St.meld.) nr. 39 og nr. 49 samt strategiplanen; *Likeverdig opplæring i praksis!* (tidligere kalt Likeverdig utdanning i praksis!) av relevans for min oppgave. Skole og lærere har gjennom statlige dokument klare retningslinjer for gjennomføring av praksis.

Opplæringsloven (1998) og LK06 er lovpålagte retningslinjer, mens Stortingsmeldinger og strategiplaner gir klare føringer for hvordan opplæringen bør gjennomføres. I takt med Norge som et stadig mer flerkulturelt samfunn har det kulturelle mangfoldet også fått mer plass i de statlige retningslinjer for opplæringen. Selv om det er elevperspektivet denne forskningen skal belyse mener jeg det er sentralt å opplyse, hvilke føringer lærere og skole faktisk er pålagt å drive etter sett i et mangfoldperspektiv. Føringene kan gi noen indikasjoner på om elevenes opplevelser samsvarer med målformuleringer i statlige dokumenter.

### 2.1 Opplæringsloven og Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Opplæringsloven (1998) med forskrifter er det overordna lovverk for grunnskolen og videregående opplæring. LK06 består av læreplaner for fag, Den generelle del av læreplanen, Prinsipper for opplæringen, fag- og timefordeling og tilbudsstruktur. Den utgjør det man kaller læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I Forskrift for Opplæringsloven (2006) § 1-1 står det at opplæringa i grunnskolen skal være i samsvar med LK06. Det vil altså si at LK06 er forpliktende for opplæringen. Sammen utgjør Opplæringsloven (1998) og LK06 den formelle rammen for hva opplæringen skal inneholde.

I Opplæringsloven § 1-1 (1998), står det at opplæringen i skolen skal gi elevene innsikt i kulturelt mangfold, vise respekt for den enkelte sin overbevisning og fremme demokrati og likestilling. Alle former for diskriminering skal motarbeides. I § 2-4 står det; «Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål». Religion og livssyn skal da presenteres på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte (Opplæringslova, 1998).



LK06 retter oppmerksomhet mot det flerkulturelle samfunnet, og peker på økningen av elever med minoritetsbakgrunn. Den generelle delen av læreplanen legger derfor vekt på at utdanningen må formidle kunnskap om andre kulturer, og utnytte de ressurser som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn innehar (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Skolen skal ifølge Prinsipper for opplæringen legge til rette for å fremme kulturforståelse. Prinsippene trekker videre frem at skolen må arbeide for å etablere et inkluderende læringsmiljø, og presiserer at nettopp bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og respekt og verdsetting av mangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2006c).

## 2.2 Stortingsmeldinger og strategiplan

I St. meld. nr. 49 (Arbeids- og sosialdepartementet, 2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* punkt 10.6, går det frem at gjenkjennelse er et viktig pedagogisk prinsipp i undervisningen. Meldingen poengterer viktigheten av at mangfoldet i livsstiler, religiøs og kulturell bakgrunn blant elevene gjenspeiles i læreplaner og lærebøker, og at alle elever opplever at skolen viser til noen av deres egne erfaringer.

St. meld. nr. 39 (Kunnskapsdepartementet, 2003) *Ei blot til Lyst*, punkt 2.3.1, gir føringer på hvordan den flerkulturelle skolen bør tenke og handle i henhold til det kulturelle mangfoldet som finner sted.

På en flerkulturell skole ser personalet på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstand og bygger på dette i skoleutviklingen. Ved at et mangfold av kulturuttrykk kommer til syne i skolen, vil flere kunne få tilhørighet og oppleve skolen som relevant. Det kan ha betydning for motivasjon, trivsel, kan redusere problematferd og bedre læringsmiljøet. Skolen må gi rom for likeverdig deltakelse uavhengig av kulturell bakgrunn. (Kunnskapsdepartementet, 2003).

Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* (2007) viser strategier for å bedre læring og deltakelse for elever med annen språklig og kulturell bakgrunn. Formålet er å bedre opplæringsvilkårene for barn, unge og voksne med minoritetsbakgrunn og bidra til å sikre en likeverdig opplæring og inkludering for alle. Strategiplanen er knyttet til Stortingsmelding nr. 16, nr. 30 og nr. 49, samt LK06 og Barnehageløftet. Ansvaret med å gjennomføre planen er rettet mot departementet, skoleeier, den enkelte lærer og andre som arbeider med barn, unge

og voksne med minoritetsbakgrunn. *Likeverdig opplæring i praksis!* opplyser blant annet at kulturelle, religiøse og språklige variasjoner er normaltstanden i opplæringsinstitusjonene. De skal danne utgangspunkt for organisasjonsutvikling og planlegging av all pedagogisk virksomhet. Ressursperspektivet blir deretter løftet frem. Det språklige og kulturelle mangfoldet skal ses som en ressurs i opplæringen. For å sikre godt faglig og språklig læringsutbytte vises det til betydningen av å la den flerkulturelle virkeligheten gjenspeiles i undervisningsmaterialet (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Gjennomgående for Opplæringsloven, LK06, Stortingsmeldinger og strategiplan er et fokus på mangfold som berikelse for læring og miljø i skolen. Det legges vekt på at skolen skal se mangfold som en normaltstand. Elevene skal i tillegg oppleve å føle seg inkludert.

## 3 Teori

I kommende del vil jeg presentere det teoretiske bidraget av relevans for forskningen.

### 3.1 Kultur

Jeg vil først, kort ta for meg kulturbegrepet. Deretter vil jeg se på to ulike måter å møte det kulturelle mangfoldet. Videre konsentrerer jeg begrepet inn mot elever med minoritetsbakgrunn, som vokser opp med en flerkulturell bakgrunn. Ut i fra relevans for forskningen vil kulturkapittelet i stor grad dreie seg om møtet mellom kulturer.

Kultur kan bety mye forskjellig. Innenfor begrepet finner vi blant annet litteratur og kunst, barneoppdragelse, vi har kvinnekultur, i tillegg har vi delkulturer, subkulturer, minoritetskulturer og majoritetskultur. Jeg vil i prosjektoppgaven rette fokus mot begrepet i vid forstand, konsentrert mot det kulturelle som kjennetegner et land og menneskene som bor/har bodd der.

Kultur er altså et vidt begrep med ulike definisjoner. Spernes (2012) forstår kultur som «både ytre kjennetegn (som for eksempel kleskoder og matvaner) og indre kjennetegn (som for eksempel holdninger og verdier) som gjennom ulike former for kommunikasjon, skaper vår forståelse av verden samt fellesskap og avstand mellom mennesker» (s.89). Kultur er ingen statisk tilstand. Eriksen og Sajjad (2012) hevder at «på et generelt plan kan vi si at alt som er lært er kulturelt, mens alt som er medfødt er naturlig» (s.35). Videre presiserer de at kultur er de tanker, kunnskaper og ferdigheter individet har tilegnet seg som medlem av samfunn. Vi bærer med oss summen av alle erfaringer, kunnskaper og verdier og handler på grunnlag av disse (Eriksen & Sajjad, 2012).

Innenfor en kultur finnes igjen delkulturer og subkulturer. I tillegg tilegner vi oss kulturen ulikt, med ulik vektlegging. Tar man for eksempel et lite samfunn vil man oppdage at det råder ulike kulturer i samme bygd. Personer vil igjen internalisere disse kulturene forskjellig. I dagens samfunn lever mennesker med opprinnelse fra forskjellige land, med ulike kulturer side om side. Innenfor flere områder «blandes» disse kulturene. Slik blanding er særlig gjeldende for ungdom som vokser opp med to eller flere kulturer. Morken (2012) omtaler i denne sammenheng mennesker som kulturelle blandingsprodukter. Med dette mener han at vi

ikke lenger kan se kulturer atskilt på samme måte man gjorde tidligere. I et multikulturelt samfunn vil kulturer blandes og overføres til individ i ulik grad.

Det er ulike måter å møte det kulturelle mangfoldet på. Jeg vil i denne sammenheng vise til begrepene benyttet i antropologisk kulturforskning, da min studie blant annet handler om relasjonen mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn. Antropologisk kulturforskning skiller ofte mellom etnosentrisk perspektiv og kulturrelativistisk perspektiv ved kulturstudier (Morken, 2012; Stålsett, 2008). Ifølge Stålsett (2008) innebærer et etnosentrisk perspektiv at vi med utgangspunkt i egne verdipremisser og eget ståsted vurderer andre kulturer og livsformer. Mennesker som lever ut i fra et slikt perspektiv evner i liten, eller ingen grad å vise forståelse for andre menneskers kulturelle uttrykk. Ens egen kultur er den eneste som står og kan stå i sentrum. Etnosentrikeren blir i liten grad i stand til å kommunisere med resten av verden ettersom alt av møte med andre kulturer ses ut i fra seg selv og egen kulturforståelse (Eriksen & Sajjad, 2012). I motsetning til det etnosentriske perspektiv står det kulturrelativistiske perspektivet. Dette perspektivet tar utgangspunkt i at kulturen kun kan forstås ut i fra seg selv. Det innebærer at en person som ønsker å innhente kunnskap og innsikt om andre kulturer, møter kulturen på en fordomsfri og forutsetningsløs måte (Eriksen & Sajjad, 2012; Morken, 2012). Et slikt perspektiv anser det for umulig å rangere kulturer ettersom en kultur bare kan forstås ut i fra seg selv. Kulturrelativisten innehar et svært ukritisk blikk på alt innhold, og blir som Eriksen og Sajjad (2012) sier praktisk talt ute av stand til å ta moralsk stilling til noe som helst. De presiserer videre at verken ren kulturrelativisme eller etnosentrisme er mulig eller ønskelig i praksis.

Det kulturrelativistiske og etnosentriske perspektivet er også aktuelt i skolen. Lærere og elever møter stadig mennesker med annen kulturbakgrunn i vårt flerkulturelle samfunn. I følge Morken (2012) inneholder pedagogrollen innslag av begge de beskrevne perspektiv. Mye av det læreren formidler vil naturlig nok være med utgangspunkt i seg selv og egne forutsetninger, samtidig skal læreren som nevnt i kapittel 2 om LK06 og Opplæringsloven (1998) utvise åpenhet og inkludere det kulturelle mangfoldet i undervisningen.

### **3.1.1 Å leve med to kulturer**

Elever med minoritetsbakgrunn vil i de fleste tilfeller vokse opp med to eller flere kulturer, opprinnelseskulturen og majoritetskulturen. Majoritetskulturen vil her være den norske kulturen. Fordelene med å vokse opp med flerkulturell bakgrunn er flere. Salole (2013)

trekker frem barna og ungdommenes erfaring med å leve med ulikheter og toleranse, og viser til at de i oppveksten opparbeider seg naturlige strategier for å takle justeringer. Men det er ikke til å komme bort ifra at ungdommer med en flerkulturell bakgrunn også møter på utfordringer. Jeg vil i påfølgende avsnitt rette fokus mot noen av utfordringene ungdommene kan møte på.

Ungdom med flerkulturell bakgrunn er både norske og noe annet, og vil derfor kunne møte motstridende krav og forventninger (Eriksen, 2001). De kan føle et krysspress. Et hjemmefra og et fra det norske samfunn. Det kan være belastende og oppleves vanskelig.

Utover et krysspress som angår både opprinnelseskultur og den norske kultur, kan ungdommer oppleve stigmatisering fra majoritetskulturen. Hilde Liden og Miriam Latif Sandbæk (2009) har i oppdrag fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) gjennomført et forskningsarbeid hvor de blant annet rettet fokus mot ungdom med minoritetsbakgrunn, og deres opplevelse av å være norsk med minoritetsbakgrunn. Undersøkelsen *«Folk kritiserer oss mer enn de hører på det vi har å si»* gjort rede for i Integreringskart 2009, trekker frem ungdommenes følelse av å bli behandlet nedsettende og mistenkeliggjort av ukjente personer uten minoritetsbakgrunn. De opplever at fordommene ofte kommer på grunn av klær og utseende (Liden & Sandbæk, 2009). En slik fordømmende fremtoning som flere med flerkulturell bakgrunn opplever å bli utsatt for, baseres ofte på stereotypiene som dominerer i mange miljøer og kulturer i det norske samfunn. Stereotypier er ifølge Eriksen og Sajjad (2012) «forenklede beskrivelser av antatte kulturtrekk ved bestemte typer av mennesker, som fungerer grensesettende i forhold til dem» (s.56). Det er snakk om en form for kategorisering hvor statusen fra et bestemt land, religion eller kultur kamuflerer de individuelle egenskapene. En persons handlinger fortolkes ut fra ideer om hans eller hennes kulturbakgrunn snarere enn vedkommendes særegenhet (Alghasi, Fangen, & Frønes, 2006). Skifter man perspektiv over til majoritetsbefolkningen, vil sannsynligvis den enkelte her ha seg frabedt å bli satt i samme kategori som alle tilhørende majoriteten. Ei kvinne født i Oslo kan for eksempel ha langt mer til felles med ei kvinne fra Tokyo enn ei fra indre Sogn (Eriksen & Sajjad, 2012). Det er store individuelle forskjeller innen en og samme gruppe noe som viser til at en generalisering, som ofte finner sted fra majoritetsbefolkningen til minoritetsbefolkningen, er uheldig. Mennesker med minoritetsbakgrunn har i mange sammenhenger ikke annet felles, enn at de faktisk har en minoritetsbakgrunn. Stereotypiene vil altså, som Dahl (2001) og Eriksen (2001) understreker

sjelden stemme med virkeligheten, ettersom hver enkelt gruppe inneholder store individuelle variasjoner.

### **3.1.2 Kulturforståelse**

Misforhold mellom grupper kan føre til kommunikasjonsproblemer, og konflikter på tvers av kulturer. I visse sammenhenger viser det seg at stigmatisering, fordommer og generaliseringer handler om uvitenhet. Majoritetsbefolkningen som vet lite om ulike kulturer, kan for eksempel danne seg en oppfatning om mennesker med minoritetsbakgrunn basert på mediebildet, eller stereotypier som finner sted i visse miljøer. Personer med minoritetsbakgrunn kan også være uvitende om majoritetsbefolkningen, og gjennom sine informasjonskilder få et negativt syn på den norske befolkningen og samfunnet. Forhåndsdommende fremtoning viser i stor grad til et etnosentrisk perspektiv, der vedkommende vurderer andre kulturer ut i fra seg selv som redegjort for i kapittel 3.1.

En sentral faktor for å prøve hindre eller i hvert fall minimalisere omfanget misforståelser og konflikter er å utvise forståelse. Prøve å forstå hverandre (Eriksen, 2001; Eriksen & Sajjad, 2012). Eriksen og Sajjad (2012) siterer i denne sammenheng antropologen Clifford Geertz; «You dont have to be one to know one» (s.46). Ifølge Geertz trenger man altså ikke bli lik for å forstå, og heller ikke enig understreker Eriksen (2001). Det handler om å bli kjent med, og forsøke lære seg de grunnleggende hovedtrekkene ved kulturen. Innsikt er særlig tiltrengt når mennesker fra ulike kulturer er i relasjon. I skolen er det for eksempel nødvendig at læreren viser forståelse når elever må spise halal kjøtt i mat og helsefaget. Eriksen og Sajjad (2012) mener da læreren må prøve å forstå hvorfor det er meningsfylt for muslimene å spise halal for selv å klare forstå fenomenet. Etter hvert som man klarer å møte fenomenet med forståelse formidles en aksept for at du er den du er, og en respekt for forskjeller. Kulturforståelse vil dermed, i lys av redegjørelsene være hensiktsmessig når man bygger relasjon.

Kulturforståelse henger i stor grad sammen med kommunikasjon. Jeg vil derfor ta for meg begrepet interkulturell kommunikasjon.

### **3.1.3 Interkulturell kommunikasjon**

I skolen møtes mennesker med ulik kulturbakgrunn daglig. Mange skoleelever med minoritetsbakgrunn har imidlertid bodd i Norge i mange år, kanskje hele livet. De kan derfor

ha internalisert den norske kulturen i like stor grad som familiens opprinnelseskultur. Kommunikasjonen vil da i liten, noen ganger ingen grad, bære preg av ulik kulturbakgrunn. Men i visse sammenhenger vil det kunne oppstå situasjoner hvor kulturforskjeller enten ubevisst trer frem, eller med hensikt involveres i samtalen. Dersom kommunikasjonen, og deltakernes tilskrivning av innholdets mening påvirkes av ulik kultur, vil det være snakk om interkulturell kommunikasjon (Dahl, 2001). McDaniel, Samovar, og Porter (2006) opererer med en grunnleggende definisjon på interkulturell kommunikasjon; «Intercultural communication occurs whenever a message produced in one culture must be processed in another culture» (s.7). De retter fokuset på overføring av innhold fra en kultur til en annen. Selv om benevnelsen er interkulturell kommunikasjon er det som Dahl (2001) påpeker viktig å huske at det alltid er snakk om kommunikasjon mellom mennesker, ikke kulturer. Det mellommenneskelige aspektet må ikke tilsidesettes for de kulturelle forholdene.

Kulturer vil allikevel være del av en mellommenneskelig kommunikasjon. Tidligere i kapitlet ble internaliserte tanker, kunnskaper og ferdigheter definert som den enkeltes kultur. Disse tankene, kunnskapene og ferdighetene danner grunnlaget for vår kulturelle referanseramme (Dahl, 2001). Det betyr at den enkeltes referanseramme vil variere fra individ til individ. Med ulik referanseramme kan det være vanskelig å oppfatte mening bak det andre gjør, fordi man ikke har de samme kunnskapene og erfaringene. Dahl (2001) bruker bunaden som eksempel. Han viser til at personer med annen kulturbakgrunn, og liten kjennskap til Norge, sannsynligvis ikke forstår hele meningen bak vårt patriotiske forhold til bunadbruk på 17.mai. Han kaller disse kulturelle ytringsformene (språk, ting, klesdrakt og atferd) for koder. Og det er de kulturelle kodene som kobler ytringsformene til mening. Dersom to personer ikke tillegger innholdet samme mening blir det vanskelig å forstå hverandre. Når meningene ikke passer sammen, og vi ikke forstår hverandre kan det oppstå misforståelser og uenighet. Kommunikasjonsvanskene vil absolutt ikke gjelde all kommunikasjon mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn. Men de kan i større grad finne sted når referanserammene preges av motsetninger, enn når rammene er mer lik. Dahl (2001) hevder at jo mer forskjellig erfaringsbakgrunn og sosiale betingelser, desto større er sjansen for feiltolkning.

Hva kan man egentlig gjøre for å legge forholdene bedre til rette for interkulturell kommunikasjon? Dahl (2001) tar for seg påstanden; «Jo mer vi lærer om hverandre, om hverandres måter å oppfatte og tolke verden på, desto større muligheter har vi for å oppfatte hverandres meldinger og forstå dem riktig» (s.71). Denne påstanden kan synes logisk

ettersom man må vite noe om et fenomen eller en situasjon for å kunne forstå ytringen og meningen bak. Jeg vil si påstanden har overføringsverdi til lærere og elever, hvor disse gjennom å tilegne seg kunnskap om kulturer representert ved skolen, sannsynligvis vil forstå hverandre bedre. En forståelse for de kulturelle kodene utviser en anerkjennelse som vil kunne virke motiverende på eleven. Jeg kommer tilbake til anerkjennelse seinere i oppgaven. For elever med minoritetsbakgrunn er det nødvendig å tilegne seg kunnskap om kulturelle koder i Norge, fordi en slik innsikt er forutsetning for samhandling og tilegnelse av faglig kunnskap. Når eleven får mer innblikk i den norske kulturen vil den kulturelle referanserammen øke. Meningen individet tillegger fenomenet eller situasjonen vil baseres mer på forståelse, fordi han eller hun vet mer.

Ovenfor redegjorde jeg blant annet for utfordringer barn og unge med minoritetsbakgrunn kan møte på i samfunnet. I tillegg tok avsnittet for seg hvorfor man bør ha innblikk i ulike kulturer og utvikle kulturforståelse. I lys av skolekonteksten viser redegjørelsene til at skolen bør arbeide med å utvikle kulturforståelse og søke kunnskap om ulike kulturer. Arbeidet kan være en viktig brikke for at alle elever (og lærere) skal føle seg inkludert i skolens fellesskap. Jeg vil i påfølgende avsnitt ta for meg inkluderingsbegrepet.

## **3.2 Inkludering**

Oppgaven vil ta utgangspunkt i Morkens (2012) redegjørelse av inkluderingsbegrepet som en overordnet forståelse av inkludering. Han hevder; «Inkludering dreier seg om fellesskap og mangfold som det normale» (s.128), og viser til alles naturlige plass i fellesskapet. Han poengterer at den inkluderende skolen skal ha rom for elever med ulik bakgrunn, ulike forutsetninger og ulike særpreg. Rom for annerledeshet, som han uttrykker det. I denne sammenheng viser han til viktige verdier som demokrati, respekt og toleranse (Morken, 2012).

Jeg vil nedenfor sette inkluderingsbegrepet nærmere inn i skolens pedagogisk ramme, og se det i lys av vårt flerkulturelle mangfold.

Den inkluderende skolen er mye omtalt, og knyttes ofte til salamancaerklæringen som ble utarbeidet i 1994. Salamancaerklæringen legger vekt på en inkluderende skole for alle.



The fundamental of the inclusive school is that all children should learn together wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students accommodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organizational arrangements, teaching strategies, resource use and partnership with their communities. (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 1994, s. 11).

Sitatet viser til en inkludering av alle, uavhengig av individuelle ulikheter og spesielle behov. Eleven med minoritetsbakgrunn kan ha språkvansker, og/eller inneha en kulturbakgrunn svært ulik fra den norske kulturen. Den inkluderende skolen skal møte mangfoldet på en inkluderende måte, og legge til rette for et godt opplæringsmiljø for alle uavhengig av bakgrunn og forutsetninger.

Inkluderingsbegrepet ble for alvor presentert i den norske skolen gjennom Reform 97 (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004), og har senere blitt utviklet og utdypet i det nye LK06. I NOU nr. 18, *Rett til læring* (Kunnskapsdepartementet, 2009) redegjøres det for inkluderingsbegrepet. Utredningen skal bidra til bedre læring for alle med særskilte behov. Den gjør rede for hvordan inkluderingsbegrepet er en slags utvidelse av integreringsbegrepet. Der integrering har hatt som mål å oppnå sosial utjevning, legger inkluderingsbegrepet vekt på at likeverdighet skal oppfattes som en rett til å være forskjellig. Presset om likhet og utjevning vil slik reduseres. Opplæringen skal ut i fra et inkluderende perspektiv ta utgangspunkt i de individuelle forutsetninger etter prinsippet om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2009). Når Strømstad et al. (2004) beskriver inkludering i skolen, er det ikke snakk om individ som skal inkluderes, men skolen som skal bli inkluderende. Barton (1998) referert i Strømstad (2004, s. 121) mener inkludering er en prosess som gjør at skoler må endre seg, fordi inkludering krever deltakelse og påvirkning fra mangfoldet. Ainscow referert i Strømstad et al. (2004, s. 41) hevder «at en må ta utgangspunkt i hele klassen. Alle elevene må oppleve at undervisningen er noe som angår dem personlig» (s.41). De tre foregående uttalelsene viser en bred enighet om at inkludering er skolens ansvar. Barton trekker frem at innholdet skal påvirkes av mangfoldet, og Ainscow forteller at elevene skal oppleve at det angår dem personlig. Morken (2012) spør seg; I hvilken grad kjenner elever med minoritetsbakgrunn seg igjen i den kulturen som formidles? Utsagn fra Barton og Ainscow og spørsmål fra Morken (2012) viser alle til at undervisning bør oppleves

gjenkjennende for den enkelte. Læreren bør dermed inkludere mangfoldet representert i klassen med i opplæringen. Elever med minoritetsbakgrunn kan imidlertid føle ulikt om familiebakgrunn. Det kan være snakk om ambivalente følelser. Inkludering av kultur i undervisning behøver ikke angå elevene direkte dersom det ikke er ønskelig. Morken (2012) sier det handler det om å gjenspeile mangfoldet i samfunnet. Tilnærmingen kan dermed foregå på ulike måter.

Strømstad et al. (2004) peker på skolens tradisjon med å legge vekt på likheter som en underkommunikasjon av ulikheter. De stiller seg et sentralt spørsmål «Hva skjer hvis forskjeller er noe elevene er klar over, men som det aldri snakkes om?» (s.79). I lys av sitatet bør læreren være oppmerksom og bevisst på hvorfor det er viktig å samtale om ulikheter, ikke bare likheter. I tillegg, hvordan man snakker om ulikhetene. Et interessant område, men av hensyn til masterprosjektets begrensede rammer går jeg ikke nærmere inn på her.

Jeg har nå skrevet litt om den inkluderende skolen, og hvordan den skal gi rom for den enkelte uavhengig av individuelle forutsetninger og ulikheter. Det er altså skolens ansvar å fungere som en inkluderende virksomhet tilrettelagt for den enkelte. Det ble nevnt at undervisningen i en inkluderende skole burde gi plass til mangfoldet representert i klassen. Dette kan ses i sammenheng med ressursperspektivet.

### **3.2.1 Mangfold som ressurs**

Når skolen benytter en ressursorientert tilnærming til mangfoldet anser de det flerkulturelle som en normaltilstand ifølge Hauge (2007). Skoler som anvender slik tilnærming fokuserer ikke på elevens mangler, men heller på hans eller hennes ressurser. Mangfoldet blir del av skolens innhold, og anerkjennes og verdsettes av både elever og lærere. Det blir en felles ressurs. I tillegg utviser tilnærmingen respekt for den enkeltes bakgrunn, og «er opptatt av at alle elever skal kjenne seg igjen og kunne identifisere seg med skolen og i dens innhold» (Hauge, 2007, s.159). Det motsatte av ressursorientering kaller Hauge problemorientering. Tilnærmingen underkommuniseres det flerkulturelle, og assimilering kan fort finne sted. Dersom en form for assimilering er målet ved opplæringen, ønsker skolen at alle elevene glir inn i et fellesskap, og at elevene blir mest mulig lik. Det foregår en slags fornorsking. De særegne unike sidene underkommuniseres og tilsidesettes (Hauge, 2007).

I undersøkelsen «*Folk kritiserer oss mer enn de hører på det vi har å si*», uttrykker ungdommene et ønske om å bli sett som enkeltindivid, ikke representant for en gruppe. De vil møtes med respekt for den de er. De er både norsk og person med flerkulturell bakgrunn, men med personlige erfaringer (Liden & Sandbæk, 2009). Barn og unge med minoritetsbakgrunn ønsker med andre ord å bli sett som enkeltindivider. Gjennom å benytte en ressursorientert tilnærming til mangfold vil den enkeltes særegenhet bli synliggjort og løftet frem på en positiv måte. I lys av Albert Banduras (1997) teori om self-efficacy kan det også tenkes at ressursperspektivet kan styrke elevenes tro på seg selv. Bandura (1997) omtaler oppnådd self-efficacy som troen på seg selv og egne evner. Dersom skolen åpner for å involvere elevenes flerkulturelle bakgrunn i undervisningen kan det gi mulighet for mestringsopplevelser. Elevenes flerkulturelle bakgrunn er et område han eller hun har kunnskaper om. Dersom eleven får lov å bidra med sine kunnskaper om emnet i undervisningen kan det tenkes å gi en opplevelse av mestring. Bandura (1995) peker på mestringsopplevelser som den sikreste kilde til utvikling av self efficacy.

I følge Hauge (2007) vil en ressursorientert skole se på mangfoldet som en berikelse for fellesskapet, og evner å utnytte det i pedagogisk sammenheng. I tillegg er det ønskelig at ressursperspektivet bidrar så elevene personlig evner å se sin flerkulturelle bakgrunn som en ressurs for seg selv. Et fokus på mangfold som ressurs i skolen innebærer altså et berikelsesperspektiv. Jeg vil under gjøre kort rede for dette perspektivet.

### **3.2.2 Berikelsesperspektivet**

Berikelsesperspektivet innebærer en bevissthet om at alle mennesker har noe verdifullt å tilføre skole- og kulturfellesskapet (Danielsen, 2000). Befring (2012) peker på individnivået innen berikelsesperspektivet. Det setter fokus på at alle har et lærings- og utviklingspotensial, og løfter frem mangfoldet som en positiv ressurs for fellesskapet. Tilnærmingen utviser respekt for det enkelte barn og ungdom, og en interesse for det vedkommende allerede kan, deres ønske for videre læring og hva som motiverer og gleder dem. Berikelsesperspektivet poengterer at positiv fokusering må være en sentral pedagogisk rettesnor (Befring, 2012). Ifølge Befring (2012) er målet med perspektivet blant annet å fremme selvtillit, optimisme, pågangsmot og oppmuntre barnet eller ungdommen til å tenke positivt om seg selv. Elever med minoritetsbakgrunn innehar kunnskap og erfaringer knyttet til familiens kulturbakgrunn. Noen kan oppleve det motiverende, og glede seg over å få mulighet til å formidle. Andre

ønsker kanskje ikke å dele sine erfaringer. Ut i fra et berikelsesperspektiv bør læreren undersøke om eleven har et behov eller ønske om å snakke om det. Det handler ifølge Befring (1997) om å møte eleven der han eller hun er.

Hvordan møtet mellom lærer og elev oppleves vil i stor grad avhenge av deres tilnærming til hverandre. For at relasjonen skal bli god bør den bære preg av anerkjennelse mellom partene.

### **3.3 Anerkjennelse**

Anerkjennelse er et mye omtalt begrep innenfor terapeutisk og pedagogisk virksomhet. Når jeg i fortsettelsen tar for meg begrepet er det med utgangspunkt i den pedagogiske virksomhet. Den første delen nedenfor retter særlig fokus på lærer-elev relasjonen.

Anerkjennelse er opprinnelig George W. F. Hegel sitt filosofiske begrep, og bygger på en grunnleggende holdning av likeverdighet og respekt (Bae, 1996; Schibbye, 2002). Hegel mente anerkjennelse innebærer evnen til å ta den andres perspektiv og sette seg inn i hans eller hennes subjektive opplevelse. Han hevder partene må være likeverdige for å kunne betegne det anerkjennende relasjon. Det innebærer å utvise respekt for den andres opplevelsesverden uavhengig av egen oppfattelse. Vi opplever verden ulikt og har alle rett på vår egen opplevelse (Schibbye, 2002). For en lærer i møte med elev vil det handle om å møte eleven der han eller hun er. Her kan det trekkes en parallell til det etnosentriske og kulturrelativistiske perspektivet. Dersom læreren i stor grad holder seg til det etnosentriske perspektiv vil ikke han eller hun evne å fremstå anerkjennende i møte med elev med flerkulturell bakgrunn. Hvis læreren derimot møter eleven med en bevisst forening mellom det kulturrelativistiske og etnosentriske perspektiv vil personen kunne fremstå anerkjennende. Den norske kulturen vil ved slik fremtoning ikke bli ansett mer verdt enn annen kultur. Læreren formidler i stedet respekt og likeverdighet omkring elevens flerkulturelle bakgrunn.

Schibbye (2002) omtaler både lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse som sentrale «ingredienser» innen anerkjennelse. Jeg vil i kommende avsnitt kort beskrive disse elementene innen anerkjennelsesbegrepet.

Lytte handler blant annet om å legge til side forutinntatte holdninger og fordommer. Schibbye benytter videre ordet «aktiv» når hun snakker om lytting. Gjennom aktiv lytting viser læreren

at han eller hun er interessert i det som formidles og at elevens opplevelsesverden blir tatt på alvor. I sammenheng med lytting trekker hun inn åpenhet, og hevder det er nødvendig i en anerkjennende relasjon. Det gir rom til den andre part og åpner opp for vedkommende sin opplevelsesverden. Åpenhet og aktiv lytting formidler sammen en aksept for individets rett til sin egen følelse. I dette inngår en bekreftelse av individet og det han eller hun formidler. Bekreftelsen ligger i måten man lytter på. Med læreren som eksempel vil han eller hun gjennom total tilstedeværelse (både fysisk og mentalt), signalisere at elevens følelse er den viktige og akseptere opplevelsen uten å være dømmende. Fremtoningen utviser en toleranse. Læreren opptrer bekræftende ved å tilkjenne, gjennom sin væremåte, at elevens opplevelsesverden er like mye verdt som enhver annens (Schibbye, 2002).

Siste element som ikke er nevnt er forståelse. I lærer-elev relasjon handler det om å vise forståelse for elevens ytringer, ikke bare en ytre, men også en indre forståelse. En indre forståelse innebærer at læreren går inn i elevens opplevelsesverden, og tar hans eller hennes perspektiv. Indre forståelse kan blant annet hjelpe individet å snu eventuelle negative tanker. Elever med minoritetsbakgrunn kan som nevnt ha et noe ambivalent forhold til egen bakgrunn. Å få sine følelser av ambivalens anerkjent av en annen kan sette i gang en indre prosess hos individet, og slik gi vedkommende et annet forhold til dem (Schibbye, 2002). Rogers (1951) referert i Schibbye (2002, s.258, 259) trekker inn behovet for varme, aksept, toleranse og respekt i møte med individ som har et negativt syn på seg selv. Han hevder individet gjennom å bli møtt med en slik tilnærming kan begynne å se seg selv med den andre sine øyne. Ifølge Schibbye (2002) tilsvarer en slik tanke om å se seg selv med en annens øyne ideen om å internalisere responsen individet mottar i relasjonen. Hun trekker frem hvordan forståelse kan øke individets refleksivitet og dermed skape et grunnlag for endring. Endringen kan dreie seg om individets selvoppfatning, og et mål om positiv utvikling. Når læreren viser forståelse gjennom et møte preget av varme, aksept, toleranse og respekt kan det bidra til å endre et eventuelt negativt syn eleven har på seg selv og egen bakgrunn. Tankegangen viser tilbake til individets rett på sin egen opplevelsesverden.

Jeg har nå kort tatt for meg elementene Schibbye (2002) beskriver innen anerkjennelse. Redegjørelsen viser til at lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse alle inngår i et hele og henger sammen. De er dialektiske (Schibbye, 2002). Gjennom slik anerkjennelse fra andre som er beskrevet over oppdager eleven, eller blir gjort oppmerksom på, egne egenskaper og ferdigheter og får slik muligheten til bevisst å utforme sin egen selvstendighet

(Skoglund & Åmot, 2012). En lærer som anerkjenner elevens minoritetsbakgrunn kan altså bidra til å gjøre eleven positivt oppmerksom på egne egenskaper og ferdigheter knyttet til sin flerkulturelle bakgrunn. Bae (1996) trekker frem hvordan mennesker innen anerkjennelsens tankegang blir bevisst om seg selv. En slik bevissthet kan gjøre eleven tryggere på seg selv, og knyttes opp mot utvikling av identitet. Identitet kommer jeg tilbake til senere.

Jeg har nå hatt fokus på anerkjennelse mellom lærer og elev, med vekt på lærerens anerkjennende holdning til eleven. Men på skolen er relasjonen mellom elevene også sentralt med tanke på anerkjennelsens betydning for individet.

### **3.3.1 Anerkjennelse i symmetriske relasjoner**

Den tyske filosofen Axel Honneth (2003) er kjent for sin anerkjennelsesteori, som bygger på Hegels teori. Honneth (2003) knytter anerkjennelse til tre ulike sfærer. Den private sfære, den rettslige sfære og den solidariske sfære. Ifølge Honneth (2003) er de alle tre en forutsetning for hverandre, men også en forutsetning for et fullt integrert samfunn. Den private sfære knytter Honneth til kjærlighet, da hovedsakelig familien, men også vennskap (Honneth, 2003). I denne sfæren dannes grunnlaget for barnets selvoppfatning. Her bygger barnet opp grunnleggende selvtillit gjennom emosjonell og kroppslig anerkjennelse, i relasjoner til nære omsorgspersoner (Skoglund & Åmot, 2012). Den rettslige sfære handler om moralsk respekt hvor individet gjennom universelle rettigheter, gitt alle samfunnsmedlemmer, er i stand til å få selvrespekt. Denne formen for anerkjennelse sikrer individets grunnleggende mulighet for å realisere sin autonomi (Honneth, 2003; Skoglund & Åmot, 2012). Ettersom jeg i denne delen ønsker å ta for meg anerkjennelse mellom elevene, har jeg valgt å fokusere på den solidariske sfære også kalt solidarisk anerkjennelse. Innenfor solidariske anerkjennelse beskriver Honneth (2003) betydningen av anerkjennelse i fellesskapet. Han anskueliggjør fellesskapets rolle og anerkjennelsens betydning i et slikt fellesskap. Han tar for seg hvordan individets deltakelse og positive engasjement i det situerte fellesskap blir anerkjent. Det er i fellesskapet, i relasjon med andre, individet kan bli anerkjent for sin unike partikulære side og som særegent individ. Honneth (2003) beskriver videre hvordan subjektet her blir anerkjent for sine spesielle evner, særlige kvaliteter og bidrag. Denne verdsettelsen kan blant annet omhandle subjektets livsforløp, prestasjoner, funksjoner eller handlinger som det har utført eller utfører (Honneth, 2003), og viser til en verdsetting av den enkeltes subjektive opplevelsesverden. Fellesskapet Honneth (2003) sikter til består i første omgang av

solidariske relasjoner. Med solidariske relasjoner mener han relasjonelle forhold hvor subjektene verdsetter hverandre symmetrisk. Symmetriske relasjoner innebærer at partene i relasjonen er likeverdige. Det er en balanse i forholdet og partene opplever hverandre jevnbyrdig (Dahl, 2001). Kermit (2012) har med utgangspunkt i Honneth, sett solidarisk anerkjennelse i et skoleperspektiv, og tatt for seg relasjonene innenfor den solidariske anerkjennelse. Han peker på lærer-elev relasjonen og hvordan det asymmetriske maktforholdet mellom voksen ansatt og elev, ikke vil kunne inneholde denne type anerkjennelse. Elevene derimot er i et symmetrisk forhold. De har et felles utgangspunkt selv med sine individuelle ulikheter. Det er i relasjon med andre elever, eleven kan oppleve å være en ekte likeverdig partner i en gjensidig relasjon (Kermit, 2012). Honnet (2003) beskriver hvordan de symmetriske relasjonene er solidariske, ved å vekke følelsesmessig deltagelse i den andre personens individuelle særegenheter. Selv med sine individuelle ulikheter er elevene i et fellesskap. De kan identifisere seg med hverandre.

Redegjørelsen over viser til anerkjennelsens betydning for den enkelte. Når vi legger sammen antall timer eleven tilbringer på skolen, forteller det oss at den anerkjennelsen som finner sted her, er av betydning for den enkelte. Videre utover anerkjennelsenes betydning her og nå, sier Skoglund og Åmot (2012) at anerkjennelsen utgjør en forutsetning for all bevissthet om identitetsdannelse.

### **3.4 Identitet**

Identitet er et mangetydig ord, med ulike definisjoner. Jeg vil som grunnleggende forståelse ta utgangspunkt i identitet som menneskers oppfatning av seg selv og hvem de er, samt evnen til å skille seg selv fra andre (Morken, 2012; Skårderud, Stänicke, & Haugsgjerd, 2010). Vi mennesker besitter et mangfold av ulike identiteter. Politisk identitet, religiøs identitet, kjønnsidentitet, etnisk identitet og individuell identitet for å nevne noen. De er alle en del av oss, men i ulik grad. Det avhenger av hva som oppleves mer eller mindre viktig for individet. Den individuelle identiteten, også kalt personlig identitet er det som gjør deg unik og forskjellig fra andre. Den gjør deg til den du er, og står derfor i en særstilling i forhold til de andre identitetene (Eriksen, 2001). Alle identitetene vi har samles ifølge Eriksen (2001) her.

Erikson (1980) har utviklet en egen identitetsteori, hvor han deler livsløpet inn i åtte stadier; spedbarnsalder, tidlig barndom, småbarnsalder, skolealder, puberteten, ungdomsalder,

middelalder og alderdom. Erikson (1974) hevder hvert stadium blir en krise, og definerer krise slik; «Crises is used here in a developmental sense to connote not a treat of catastrophe, but a turning point, a crucial periode of increased vulnerability and hightened potential» (s. 96). Han ser ordet krise i utviklingssammenheng og betegner det som et vendepunkt. Vendepunktet som består av muligheter, men også kritiske øyeblikk og sårbarhet, viser til en fare for at utviklingen kan gå i stå dersom individet ikke klarer å håndtere krisen på en hensiktsmessig måte. Årsak kan omhandle relasjonelle forhold, eller andre forhold som rammevilkår og individuelle forutsetninger. For å oppnå en optimal identitetsfølelse hevder Erikson (1974) det er nødvendig å være trygg på at man blir anerkjent av personer rundt som betyr noe, og retter et særlig stort fokus mot anerkjennelse i pubertetsstadiet. Han sier det er av stor betydning at den unge opplever anerkjennelse i nære relasjoner, og hevder den unges identitetsdannelse blir sterkt påvirket av bekreftelse fra samfunnet. Han trekker det så langt som å si at anerkjennelse utgjør en uunnværlig støtte for individet i spesielle oppgaver forbundet med å bli voksen. Altså i sin utvikling av personlig identitet (Erikson, 1974).

En annen som har forsket på identitet er Richard Jenkins (2008). I sammenheng med identitetsbegrepet retter han et fokus mot identifisering. «Identification matters because it is the basic cognitive mechanism that human use to sort out themselves and their fellows, both individually and collectively. (...) it is how we know who`s who and what`s what» (s.13). Han snakker om å identifisere seg selv og andre, og bli bevisst sin egen identitet. I sammenheng med identifisering legger han vekt på ulike grupper i samfunnet, og betydningen grupper kan ha for utvikling av personlig identitet. Han viser blant annet til at vi assosierer oss med og knytter oss til andre mennesker. Eksempel på slike grupper er familie, venner, skoleklassen, idrettsgrupper, organisasjoner, etniske grupper osv. Han hevder vår attribusjon av medlemmer av ulike grupper legger føringer for hvordan vi kategoriserer andre, og viser til at hvem vi tror vi selv er relateres til hvem vi tror andre er og motsatt (Jenkins, 2008). Hvordan individet identifiserer andre vil altså kunne påvirke vedkommendes valg og oppfatning av seg selv. Det vil si at vårt forhold, våre tanker og holdninger til ulike grupper påvirker vår egen identitet.

Når jeg videre tar for meg begrepet identitet vil jeg rette fokus mot ungdom med minoritetsbakgrunn, og deres situasjon med å leve i såkalt «to verdener».



### 3.4.1 Gruppeidentitet

Identitetsbegrepet redegjort for over tok stilling til den personlige identiteten. Det unike ved individet. Ifølge Nielsen (2000) er identitet det vi identifiserer oss med, og kan da også angå *grupper* av mennesker. Han forklarer det slik;

..hvis vi mener et "oss" - en vennegjeng, en familie, en by, en minoritet, en nasjon - så har *gruppen* en felles identitet; dens medlemmer er blitt enige med seg selv om at de *er* en gruppe, at de har noe felles, i kraft av at de alle for eksempel er dansker, eller alle jobber ved samme fabrikk, eller alle tilhører familien Hansen. (Nielsen, 2000).

I sammenheng med etniske grupper trekker Eriksen (2001) frem at «den kulturelle likheten danner igjen grunnlaget for vi-følelsen, gruppeidentiteten» (s.48).

Skolen og de enkelte klassene bør jobbe for å skape en felles gruppeidentitet som inkluderer alle. I en gruppe kan det imidlertid oppstå ulike gruppeidentiteter. Ifølge Eriksen (2001) tillegges ofte minoriteter en egen gruppeidentitet; muslim, innvandrere, iranere er noen eksempler. En slik definering viser til identitet definert utenfra. En form for kategorisering. Dersom elevgruppen definerer ulike gruppeidentiteter i en og samme klasse, kan det ramme deres felles gruppeidentitet. En felles gruppeidentitet favner alle i klassen, og representerer et fellesskap med rom for den enkelte.

Redegjørelsene omkring identitet frem til nå viser i stor grad til hvordan individet påvirkes av omgivelsene og det sosiale fellesskap. Skolen er et sosialt fellesskap og en stor del av elevens liv. Her møtes ungdom og voksne for faglig og sosial samhandling på tvers av kulturer i et fellesskap. En fremstilling av det sosiale fellesskapet som formende og uunnværlig for utvikling, viser til dets betydning i menneskets utvikling av personlig identitet.

### 3.4.2 Utvikling av identitet i et flerkulturelt perspektiv

For barn og ungdom som vokser opp med to eller flere kulturer kan prosessen med å bygge en trygg identitet oppleves ekstra krevende. Som jeg var inne på under kapittel 3.1.1 kan kulturene i visse tilfeller være to ytterpunkter, familiens kulturtilhørighet på ene siden og storsamfunnets kultur på andre siden, men det kan også være snakk om kun små forskjeller. Uansett vil det sannsynligvis være noen ulikheter som individet må ta stilling til og balansere mellom. Denne balanseringen kan oppleves utfordrende og vanskelig (Salole, 2013). Det

gjelder særlig om individet ikke blir akseptert for den han eller hun er på de ulike sosiale arenaene. Ungdommene vokser opp med en fot i hver leir. Salole (2013) viser til ungdom som uttrykker et savn etter mennesker som viser og forteller at det er bra og mulig å være begge deler, eksempelvis både marokkaner og norsk, med en fleksibel identitet.

Thomas Hylland Eriksen (2001) har i sitt arbeid og forskning rundt identitet, tatt for seg tre alternativer hva angår mennesker med flerkulturell bakgrunn. Han snakker om «ren identitet», «bindestreksidentitet» og «kreolsk identitet». Den rene identiteten omtaler han som det puritanske valg. Vedkommende forsøker å forholde seg helt og holdent til familiens opprinnelige bakgrunn, og identifiserer seg kun ut i fra det. Eriksen (2001) trekker frem at det ofte handler om en konflikt eller fiendebilde til «de andre». «De andre» vil her være etnisk norske, samt det norske samfunn. Ren identitet kan frita individet fra ambivalens hva angår flerkulturell identitet, men vil lett kunne resultere i begrenset integrering. Mennesker som velger en ren identitet er ofte de som har vansker med å finne seg til rette i samfunnet. Bindestreksidentiteten forsøker å bygge bro mellom to identiteter; norsk-iraner, spansk-pakistaner osv. Mange omtaler sin identitet slik. De har et sterkt forhold til familiens bakgrunn, men er samtidig integrert i samfunnet og føler tilknytning til begge «kategorier». Det er ofte slik at hjemme er det familiens opprinnelseskultur som gjelder, men så snart de er offentlig er det den norske siden som gjelder (Eriksen, 2001). Det er imidlertid enkelte personer med minoritetsbakgrunn som anser seg selv begge deler, som ikke er fortrolig med ordet «bindestreksidentitet». Enn mann med to kulturer uttalte at det er han selv som «velger og vraker» hvordan han disponerer kulturene. Han er både norsk og noe annet. Vedkommende uttrykte at han var mer fortrolig med et «og», enn bindestrek (NRK 1, 2014). Det viser til at noen mennesker ønsker å forene disse sidene på en annen måte, noen kanskje i større grad enn de mener ordet «bindestreksidentitet» evner. Kreolsk identitet skiller seg ut ved å ikke anerkjenne rene, atskilte kulturer. Med kreolsk identitet sklir kulturene over i hverandre, og danner en slags egenkomponert kultur. Vedkommende tar til seg deler fra begge kulturer og kombinerer de i hverdagen (Eriksen, 2001). Hvilke av identitetene som føles riktig for den enkelte vil variere. Et åpent samfunn, i denne sammenheng skole, synes hensiktsmessig. En åpenhet utviser aksept for ulikheter og signaliserer at ungdommen kan ha en både-og identitet i den grad de ønsker. Jeg vil i presentasjonen henvise til «både-og identitet», der det er aktuelt å se identitet i lys av informantenes flerkulturelle bakgrunn.

## 3.5 Selvoppfatning

Identitet og selvoppfatning er to begrep som ofte ses i sammenheng. Men de skiller seg fra hverandre ved at identitet, i motsetning til selvoppfatning også innebærer menneskets forhold til andre og hvem vi er i sosial forstand (Morken, 2012). Men selvoppfatning og identitet har en forbindelseslinje. Dersom en person er trygg på sin personlige identitet kan det styrke vedkommendes selvoppfatning, og motsatt. Videre står selvoppfatning også i et forhold til andre begrep tilnærmet like, men med små grader av variasjon; selvfølelse, selvbylde, selvtilit osv. Jeg valgte selvoppfatning fordi begrepet tar for seg både det generelle og spesielle ved individets oppfatning av seg selv. Jeg velger å ta utgangspunkt i Skaalvik og Skaalvik (1988) sin forståelse av begrepet; «Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, følelse, tro eller viten som en person har om seg selv» (s.13). Forståelsen viser til en vid betydning, og favner både individets oppfatning av seg selv som person, akademisk selvoppfatning og selvakseptering. Akademisk selvoppfatning handler om oppfatning av egne skoleprestasjoner, her snakk om troen på om man klarer seg godt eller dårlig på skolen. Selvakseptering vil si individets generelle verdsetting av seg selv, eller de positive/negative holdningene han eller hun har til seg selv. Den baseres på vurderingene personen gjør av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Man kan for eksempel snakke om selvakseptering i forhold til elever med minoritetsbakgrunn. Hvilken holdning har eleven til sin egen bakgrunn, positiv eller negativ? En styrking av selvakseptering kan hjelpe eleven å utvikle en positiv holdning og aksept i henhold til egen minoritetsbakgrunn. Det kan blant annet bidra så han eller hun ser sin flerkulturelle bakgrunn som en berikelse og ressurs for seg selv.

I følge Duesund (1995) har selvoppfatning også konsekvenser for vårt forhold til menneskene rundt oss og den kulturen vi lever i. Menneskets selvoppfatning, vår relasjon til oss selv påvirker måten vi er i relasjon til andre mennesker og det samfunnet vi er en del av. Med andre ord vil en god eller dårlig selvoppfatning virke inn på alt som angår individet.

### 3.5.1 Utvikling og påvirkning av selvoppfatning

Det er flere områder som bidrar med å bygge opp en god selvoppfatning. En helt konkret faktor er de «signifikante andre». Begrepet «Signifikante andre» kommer opprinnelig fra Harry Stack Sullivan, og er de personene som er viktig for individet (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Sullivan (1953) legger vekt på at utvikling av personlighet må ses i sammenheng med de mellommenneskelige forholdene rundt individet. Han hevder blant annet individets

tolkning av respons fra signifikante andre er med å bestemme hvordan man personlig opplever en situasjon. Det viser til betydningen den signifikante andre har for utvikling av både identitet og selvoppfatning. Når Sullivan (1953) hevder vi påvirkes av sentrale, viktige personer rundt oss er denne tankegangen i tråd med Mead (1962) sin teori om speiling. Mead retter fokus mot individet som sosialt selv. Han hevder individet i relasjon til andre, speiler deres respons på seg selv (Mead, 1962), og at menneskets oppfatning av seg selv dannes gjennom bearbeiding av andres oppfatning av en selv (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Når både Sullivan (1953) og Mead (1962) trekker inn betydningsfulle personer rundt individet som viktige i utvikling av selvet, viser det til lærere og medelevers sentrale rolle i forhold til den enkeltes selvoppfatning.

## 4 Metode

*Metode* betyr opprinnelig «veien til målet» og er verktøyet som benyttes for innhenting av ønskelig data (Kvale & Brinkmann, 2009). I et forskningsprosjekt er det ønskelig å erverve en bestemt type data. Metoden som benyttes vil avgjøre type data man klarer å hente inn. Som «veien til målet» viser til, vil valget omkring metode legge grunnlaget for selve forskningen.

Det finnes ulike forskningsmetoder, både kvantitative og kvalitative. Kvantitativ metode vektlegger utbredelse og antall, og er basert på distanse mellom forsker og deltakere (Thagaard, 2013). Dersom ønsket er å undersøke et stort utvalg og generalisere, vil kvantitativ metode være hensiktsmessig. Innen kvalitativ metode er målet derimot «å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen 2011, s.15). Forsker søker å gå i dybden på fenomenet (Thagaard, 2013). Ettersom min intensjon var elevperspektiv omkring et bestemt fenomen, valgte jeg kvalitativ tilnærming i form av intervju.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk plattform

Vitenskapsteoretisk plattform handler om hvilken retning jeg har valgt for min forskning. Innenfor kvalitativ forskning er det ulike måter å tilnærme seg forskningsarbeidet.

#### 4.1.1 Fenomenologisk tilnærming

Edmund Husserl referert i Wormnæs (1987 s. 116) fremstilles som grunnleggeren av fenomenologien. Jeg valgte å benytte en fenomenologisk tilnærming da individets subjektive opplevelse står sentralt innen dette vitenskapssynet, og derfor passet min forskning (Dalen, 2011). En grunnleggende interesse som finner sted innen fenomenologien er tanken på hvordan det oppleves å være menneske. Man snakker om den enkeltes «levde verden». Det handler om å være menneske i all dens variasjon, med et fokus på det som betyr noe for oss. (Smith, Larkin, & Flowers, 2009). Fenomenologien viser til en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg søkte å få en forståelse av informantens opplevelsesverden (Dalen, 2011), og ønsket elevenes egne beskrivelser av hvordan de virkelig opplevde skolens tilnærming og om det påvirket dem i

noen grad (Gall, Gall, & Borg, 2007). Mine ønsker for forskningen samsvarer med det fenomenologiske syn.

#### **4.1.2 Hermeneutisk tilnærming**

I tolkningsarbeidet har jeg latt meg inspirere av den hermeneutiske tilnærmingen.

Hermeneutikk betyr «læren om tolkning». Gjennom hermeneutisk tilnærming søkte jeg å finne et dypere meningsinnhold i data enn det som først ble oppfattet, og derigjennom øke min forståelse for innholdet. For å klare oppdage en dypere mening måtte informantenes formidling settes inn i en sammenheng eller helhet. Et sentralt begrep benyttet i hermeneutikken for å forstå sammenhengene er «den hermeneutiske sirkel». Fokuset ligger på vekselen mellom helhet og del i datamaterialet (Dalen, 2011, s18).

«Helhet – del»-sirkelen dreier seg om det som skal forstås og viser til den stadige rundgang mellom deler og helhet i et felt (en kontekst). For å forstå bestemte ytringer og handlinger må man gå til den bredere kontekst, for å forstå den bredere kontekst må man forstå de mindre elementer den består av. (Kalleberg, 1998, s. 35).

Begrepet «hermeneutisk spiral» benyttes også i denne sammenheng. «Spiral» skal illustrere at det er en helhetlig prosess, som stadig er i utvikling. Det er snakk om en vekselvirkning mellom empiri og teori, del og helhet, samt forskers forforståelse som fungerer i et stadig samspill (Dalen, 2011, s. 18). Under tolkningsprosessen trakk jeg ut deler fra transkripsjonen, reflekterte og så de i lys av relevante teoretiske perspektiv. Også enkeltord ble trukket ut av helheten. Et ord kan ha ulikt meningsinnhold. Det var derfor ønskelig å gå dypere inn på hva det kunne bety for individet. Men for å klare få en dypere forståelse av meningsinnhold, både hva angikk deler og ord, måtte jeg hele tiden tilbake til utsagnets helhet for å se det i sin rette sammenheng. Kalleberg (1998) snakker om kontekst. For å få en helhetlig forståelse var jeg bevisst på å se utsagn i lys av skolekonteksten. Informantene refererte både til klasse og mindre grupper, relasjon til både lærere og elever. Jeg erfarte at det var nødvendig å være bevisst utsagnets kontekst gjennom hele tolkningsprosessen. Eksempelvis oppdaget jeg at det hadde betydning hvor eleven befant seg og med hvem, i henhold til hvordan de opplevde tilnærmingmåter omkring sin flerkulturelle bakgrunn.

Videre innen hermeneutikken er forforståelse sentralt. Den hevder forforståelse uansett, på en eller annen måte, vil prege tolkning av utsagn. Gjennom tolkningsarbeidet vil også den

opprinnelige forståelsen endre seg etter hvert som forskeren går dypere inn i materialet (Kalleberg, 1998). Forforståelse og dens betydning vil jeg komme tilbake til senere i metodekapittelet.

## **4.2 Kvalitativt forskningsintervju**

Dette er som sagt en kvalitativ studie hvor jeg har valgt å benytte intervju for innsamling av datamateriale. Innen kvalitativt forskningsintervju er opplevelsesdimensjonen i fokus. Et overordnet mål er å utvikle en forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Ifølge Dalen (2011) er intervju godt egnet når man ønsker innblikk i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. Jeg ønsket å belyse elevperspektivet, intervju var derfor godt egnet. Jeg benyttet semistrukturert intervju. Samtalen ved slik form er fokusert om et bestemt tema, og spørsmålene formulert i forkant (Dalen, 2011). Intervjuformen legger vekt på at guiden ikke behøver å bli fulgt systematisk. Det var rom for å gå frem og tilbake eller litt utover guiden når det var ønskelig eller nødvendig. Intervjuformen baseres på åpne spørsmål, og legger vekt på oppfølgende spørsmål. De åpne og oppfølgende spørsmålene ga mulighet for å gå mer i dybden på utsagn av interesse for oppgaven. Jeg erfarte semistrukturert som egnet også fordi det ga mulighet for fleksibilitet omkring spørsmålstilling. Det hendte blant annet at informantene misforstod spørsmål, og kom over på andre tema. Av respekt og hensyn til informanten var det viktig å vise interesse også for disse temaene. Med en semistrukturert intervjuguide var det mulig å gå noe ut og inn av guiden.

## **4.3 Utforming av intervjuguide**

Når jeg skulle utarbeide intervjuguide var det nødvendig å ha i minne hvem jeg skulle intervju. Elever i ungdomsskolen med minoritetsbakgrunn. Lite ante jeg om språkferdigheter og kunnskaper. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) må forskeren tilpasse forskningsspørsmålene til målgruppen. Jeg forsøkte å formulere språket slik at det var forståelig for elevene. Samtidig ønsket jeg å benytte noen sentrale begreper som «minoritetsbakgrunn», «kulturbakgrunn», «mangfold som ressurs» og «åpenhet». Til disse begrepene utarbeidet jeg forklaringer som jeg brukte under intervjuet.

For å gjøre inngangen til intervjuet mest mulig komfortabel for informantene lot jeg meg inspirere av Monica Dalens (2011) traktprinsipp. Ifølge Dalen (2011) innebærer prinsippet at guiden starter med enkle spørsmål som får informanten til å føle seg vel og avslappet. Spørsmålene skal fungere tillitsskapende. Deretter beveger man seg inn på spørsmål mer sentrale for tema. Under utarbeiding av spørsmål erfarte jeg det som fordelaktig å ha arbeidet noe med teoridelen i forkant. Ettersom jeg studerte litteratur om emnet før intervjuguiden ble utarbeidet, var jeg mer bevisst hva jeg ønsket å få svar på. Jeg valgte å gå bredt ut med spørsmålene mine. Årsaken var at området jeg ønsket å undersøke var bredt, og jeg hadde liten kjennskap til elevenes konkrete erfaringsbakgrunn omkring skolens fokus på mangfold. Spørsmålene ble av den grunn hovedsakelig åpne med muligheter for refleksjon da elevenes opplevelsesverden var det interessante.

Utarbeiding av intervjuguide ble en prosess. Guidens førsteutkast bestod av mange spørsmål. Som hjelp for å komprimere skrev jeg ned begrunnelse til hvert av spørsmålene. Den beskrev hvorfor jeg ønsket å ha med det enkelte. Jeg sammenlignet svarene og oppdaget at mange av spørsmålene spurte om det samme, men med ulike ord. Metoden bortimot halverte antall spørsmål.

Før jeg kunne si om intervjuguiden var ferdigstilt foretok jeg prøveintervju. Prøveintervjuet ble gjennomført på medstudent med minoritetsbakgrunn. Dalen (2011) hevder forskeren alltid bør utføre et eller flere prøveintervju både for å prøve ut intervjuguide og for å teste seg selv som intervjuer. Ved hjelp av prøveintervju fikk jeg blant annet tilbakemelding på spørsmålenes vanskelighetsgrad, rekkefølge og mengde, og ikke minst min fremtreden som intervjuer. Det var lærerikt. Jeg endret en del på spørsmålene etter prøveintervjuet da det fremdeles viste seg at mange fremstod like. Jeg ser i etterkant at intervjuguiden også burde vært prøvd på kandidat som oppfylte samme kriterier som mitt utvalg. Altså elev i ungdomsskolen med minoritetsbakgrunn, ikke voksenperson. Et slikt prøveintervju ville testet guiden og dens innhold i større grad enn når jeg brukte medstudent. Andre veltilpassede endringer ville kanskje blitt utført som nå ikke fant sted.

## **4.4 Utvalg**

Målet med forskningen var som nevnt å undersøke elevenes opplevelse av fokus på mangfold i skolen. Utvalget måtte derfor bestå av elever som gikk på en skole med slikt fokus.



Informantene ville da forhåpentligvis føle nærhet til tema, og ha mange tanker om emnet. Tveit (2009) referert i Dalen (2011, s. 47) forteller at hun fikk tilgang på sitt utvalg «gjennom et samarbeid med sentrale aktører i praksisfeltet». Jeg tok kontakt med Nafo som var svært behjelpelige. De ga tips om hvordan jeg kunne finne egnede skoler i forhold til min problemstilling.

Målet var først å finne en skole som benyttet den ressursorienterte tilnærmingen, deretter rekruttere informanter ved skolen. Det ble utfordrende å finne en skole som arbeidet helt i tråd med Hauges (2007) beskrivelse av ressursorientert tilnærming til mangfold. Jeg rettet i stedet oppmerksomheten mot flerkulturelle skoler. En flerkulturell skole ser det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstand og bygger på dette i skoleutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2003). Jeg undersøkte deretter satsningsområder, og fant en skole som virket å være inspirert av ressursperspektivet.

For å få et egnet utvalg benyttet jeg en kombinasjon av «hensiktsmessig utvalg» og «kriterieutvalg» (Dalen, 2011; Gall et al., 2007). Michael Patton (2002), referert i Gall, Gall og Borg (2007, s. 178), beskriver hvordan målet med hensiktsmessig utvalg er å finne informanter som sitter på fyldig informasjon om området som ønskes belyst. I mitt tilfelle var det eleven med minoritetsbakgrunn som satt på den fyldige informasjonen jeg ønsket innblikk i. De to lærerne jeg var i kontakt med kjente elevene så det ble naturlig at de fikk en sentral rolle ved utvelgelse av informanter. Det var visse kriterier elevene skulle oppfylle.

- Elevene måtte være del av skolens tilnærming over en lenger periode, minst et år.
- De skulle ha minoritetsbakgrunn, og forholdt seg til to eller flere kulturer i oppveksten.
- Alder 15-16 år

Samtaler med lærerne viste til stor variasjon i bakgrunn blant elevene, både hva angikk kjønn, lengde på opphold, om eleven selv hadde innvandret eller ikke og kulturbakgrunn. I samarbeid med lærerne plukket jeg ut elever som representerte en maksimal variasjon. Valget ble gjort med utgangspunkt i Corbin og Strauss (2009) referert i Dalen (2011, s. 43) sine uttalelser. De retter fokus på at forskeren må prøve å sette sammen et utvalg som representerer en maksimal variasjon innenfor fenomenet som skal undersøkes. Den maksimale variasjonen vil i følge Dalen (2011) avspeile ulike dimensjoner innenfor det aktuelle temaet. Mitt utvalg ble tre jenter og tre gutter. Fire av seks kom fra land med ikke-

vestlig bakgrunn, alle fra ulike opprinnelsesland. Det var stor variasjon i hvor lenge de hadde bodd i Norge. Alt fra to år og oppover. Kun en informant var født og oppvokst her.

Jeg kommer ikke til å rette fokus mot kjønn i forskningen, da det ikke er kjønnsforskjeller jeg ønsker å undersøke. Men jeg anser det som positivt at det ble tre av hver da det gir utvalget større variasjon.

Jeg ønsket i utgangspunktet å intervju de eldste på ungdomsskolen, 10. klasse elever. 15-16 åringer er ofte mer reflektert enn 12-13 åringer. I tillegg var min tanke at de eldste sannsynligvis hadde lenger erfaring med skolens tilnærming til mangfold. Det viste seg imidlertid at kun elever fra 9.trinn deltok i «Gruppen», som var skolens satsningsområde rettet mot elever med minoritetsbakgrunn. Det var derfor ønskelig å ha med noen fra dette trinnet også. Jeg informerte NSD om endringen og fikk klarsignal om å involvere ungdom også under 15 år så lenge foreldrene samtykket. Utvalget falt til slutt på tre elever fra 9.trinn og tre elever fra 10.trinn, alderen ble 14-16 år.

Jentene som ble forespurt var veldig positive til å delta. Lærerne fortalte at de gledet seg til å bli intervjuet. To av tre gutter ønsket umiddelbart å delta, mens en var noe skeptisk. Men etter litt betenkningstid ønsket også han å være med. Årsaken til skepsisen kom ikke frem. Mitt inntrykk var at jentene i større grad enn guttene hadde sett frem til å bli intervjuet. Har jenter kanskje større behov for å fortelle og åpne seg enn gutter? Guttene åpnet seg imidlertid når intervjuet først fant sted. Kanskje er det tegn på at måten å uttrykke seg på er forskjellig, mens behovet for å fortelle er det samme? Et interessant spørsmål, men utenfor denne masteroppgavens rammer.

Jeg erfarte under intervjuing at noen informanter følte lite skille mellom opprinnelseskultur og den norske kultur. Jeg undrer meg over om resultatet ville blitt et annet dersom jeg konsekvent hadde valgt informanter med ikke vestlig-bakgrunn. Og i tillegg hadde vært bevisst på at informantene hadde opprinnelse fra land, hvor kulturen synes å skille seg ut fra den norske kulturen i stor grad. Dersom jeg skulle gjennomført undersøkelsen på nytt er dette noe jeg ville vurdert å ta med som et fjerde kriterium.

## 4.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført ved informantenes hjemskole. Sted for intervju ble i første rekke bestemt ut i fra praktiske årsaker ettersom intervjuene ble gjennomført i skoletiden. Utover praktiske årsaker var skolen en plass elevene kjente godt, og kan slik ha bidratt med å gi elevene trygghet. Kanskje bidro det så elevene slappet mer av og dermed åpnet seg i større grad? I tråd med Dalens (2011) anbefalinger ble intervjuene tatt opp med lydopptaker. Dalen (2011) hevder opptak hjelper intervjuer å ta vare på informantens egne uttalelser. Jeg var noe skeptisk til å benytte kun diktafon da denne ikke hadde mulighet for å overføre lydfil til datamaskin. Jeg brukte derfor lydopptak på telefonen i tillegg. Lydfilene på telefon ble slettet straks overføring til data fant sted.

Jeg var i forkant bekymret for om diktafonen kunne fremstå skremmende. Informantene virket derimot svært avslappet til selve diktafonen. Før selve intervjuet forsikret jeg alle om at kun jeg skulle lytte til opptakene, og at lydopptaket ville bli slettet når oppgaven var ferdigstilt. Videre tok jeg en kort gjennomgang om hensikt med studie, og forsikret meg om samtykke. Jeg opplyste også informantene om muligheten for å trekke seg. Jeg ønsket å være sikker på at de forstod at dette var frivillig. De skulle på ingen måte føle et press for å svare på noe de egentlig ikke ønsket.

Jeg erfarte at noen informanter misforstod enkelte spørsmål under intervjuet. Ved hjelp av nærmere forklaringer oppfattet imidlertid de fleste spørsmålene etter hvert. Men noen hadde litt vansker med forståelsen selv med utdypende beskrivelser. Min tanke er at det kan henge sammen med utfordringer knyttet til språkforståelse. I tillegg kan det også henge sammen med formuleringer i guiden. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) bør spørsmål være korte om enkle. I etterkant ser jeg at mine spørsmål kanskje ble litt lange og noe omfattende i forhold til målgruppen. Jeg spør meg om ord burde vært forenklet, og spørsmålene kanskje omformulert og gjort mer konkret. Til tross for misforståelser ble det allikevel mange gode besvarelser. De utdypende forklaringene mine førte til at informantene forstod meningen bak spørsmålet, og dermed klarte å svare i tråd med spørsmålets hensikt. Hensiktsmessig

Dalen (2011) omtaler lytting og tid til pauser som nødvendig ved intervjuing. Hun hevder pauser kan være skapende ved å gi informantene tid til refleksjon. Jeg var bevisst på å gi rom til pauser og ikke la meg som intervjuer stresse av stillheten. For å hindre at stillheten skulle oppleves ubehagelig for informantene informerte jeg om mitt ønske angående refleksjon. Jeg

fortalte at jeg ønsket elevene tok seg tid til å tenke for å kunne svare mest mulig dekkende, og begrunnet da hvorfor. Videre ble de informert om at det kunne føre til stille stunder underveis, noe som var helt greit. Elevene brukte tid på besvarelsene, og virket forholdsvis komfortable med stillheten. Jeg tror informasjon i forkant ga elevene et mer avslappet forhold til stillhet slik jeg som forsker ønsket. Ved flere anledninger opplevde jeg imidlertid besvarelsene, noe kortfattet ved første svargivning. Jeg erfarte at oppfølgingsspørsmål tilsvarende; «Du sier viktig.. Kan du fortelle litt mer om det?» var nødvendig for å få dypere innblikk i deres opplevelsesverden. Elevene reflekterte, åpnet seg, og formidlet mer adekvat ved slike spørsmålsformuleringer. Oppfølgingsspørsmålene var hensiktsmessige, også fordi informantene innimellom berørte tema noe utenfor guiden som jeg allikevel ønsket nærmere belyst. En fleksibel intervjuguide opplevdes derfor formålstjenlig. Det hele fordret at jeg som forsker var en aktiv lytter, og bevarte en holdning preget av maksimal åpenhet til fenomenene eleven formidlet (Kvale & Brinkmann, 2009).

## 4.6 Transkribering

Når intervjuene var gjennomført ble datamaterialet transkribert fra muntlig til skriftlig form. Den skriftlige formen er mer oversiktlig, og strukturen det ga materialet gjorde det bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg foretok denne prosedyren selv. Det ga meg som forsker mulighet til å bli enda bedre kjent med mine data (Dalen, 2011). Jeg valgte å skrive ordrett det som ble kommunisert fra elevene, da jeg ønsket å være tro mot elevenes måte å uttale seg.

Setningene og informantens ord-plassering ble referert slik han eller hun formidlet, men jeg valgte å skrive ordene grammatisk riktig uavhengig av uttale. Dette valget tok jeg for å gjøre materialet mer forståelig for både leserne og meg selv ved analysearbeidet.

## 4.7 Forforståelse

Et forskningsarbeid vil alltid bære preg av en viss forforståelse. Ifølge Dalen (2011) er forforståelse det som «omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres» (s.16). Kvernbekk (2002) viser til hermeneutikken, som i tillegg

trekker inn våre forventninger og teoretiske bakgrunn omkring fenomenet, ved redegjørelse av begrepet forforståelse. Det er altså snakk om forståelsen vi allerede innesitter.

Min forforståelse gjennom forskningsprosessen har kontinuerlig endret seg. Da jeg startet arbeidet var det langt mindre teoretisk forankring i min forforståelse. Allikevel hadde jeg en forståelse som farget mitt syn. Jeg hadde en tanke om at fokus på mangfold i skolen var positivt for elevene, og ønsket å undersøke om mine tanker samsvarte med elevenes egen oppfatning. Mitt utgangspunkt var med andre ord ikke nøytralt.

Ettersom jeg hadde mindre grad av teoretisk forståelse leste jeg meg opp på relevant teori i forkant av intervju. I lys av Edmund Husserls tankegang sier Wormnæs (1987) at fenomenologisk tilnærming blant annet «søker å beskrive og forstå det utforskete så forutsetningsløst som mulig, uten forventninger, uten hypoteser, uten teorier av tradisjonell art» (s. 124). Selv om Wormnæs (1987) sier forsker skal gå inn i intervjusituasjonen så forutsetningsløst som mulig var det viktig for meg å få mer bakgrunnskunnskap, for å vite hva jeg burde spørre om og være oppmerksom på. Gadamer (1992) referert i Dalen (2011, s.16) sier forforståelse er «viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning» (s. 16). Gjennom teoretisk lesning i lys av Gadamers utsagn, ønsket jeg å utvikle min forforståelse slik at jeg hadde bedre forutsetning for å forstå det informanten formidlet. Som nevnt var mitt utgangspunkt en positiv holdning til fokus på mangfold i skolen. Gjennom teorilesning ble jeg imidlertid oppmerksom på at tilnærmingen ikke alltid oppleves positivt for alle elever. Jeg vil ikke påstå den utvidede teoribaserte forforståelsen var avgjørende for min åpenhet til nye synspunkt og forståelsesmåter, men jeg tror det påvirket min åpenhet i enda større grad. Min nye innsikt presiserte betydningen av å se utsagn fra ulike perspektiv, en viktig lærdom jeg tok med meg gjennom hele forskningsprosessen. Nyttig både under intervju og ved tolkningsarbeid. Selv om jeg leste teori i forkant bar mine intervju preg av lite erfaring med både tema og intervjuing. I ettertid har jeg lest enda mer, og ser jeg kunne gjort ting annerledes. Slike oppdagelser kan tre frem i etterkant med ny forforståelse. Jeg undrer meg over om min forståelse nå ville gitt et annet datamateriale. Et spørsmål som også baser seg på den praktiske erfaringen jeg fikk gjennom å snakke med ungdommene. En erfaring som har påvirket min forståelse i stor grad. Jeg erfarte også at utvidet teoribasert forforståelse bedret min forutsetning for å skape intersubjektivitet med informant ettersom det ga meg mer bakgrunnskunnskap og forståelse omkring emnet. Intersubjektivitet vil jeg komme tilbake til under validitetskapittelet.

Min forforståelse har altså utviklet seg gjennom prosessen. Når Wormnæs (2005) sier forståelsen av data er preget av teoribestemte forforståelser står det i samsvar med mine erfaringer. For eksempel når elevene uttalte «bry seg», «vil vite om meg» osv., oppfattet jeg det som en følelse av å bli anerkjent. Det var tolkninger jeg kunne gjøre på bakgrunn av min teoribaserte forforståelse. Min opplevelse er at et bevisst forhold til forforståelsen stimulerer til mer refleksjon, og gjør meg som forsker oppmerksom på flere måter å tolke et utsagn. Jeg føler det styrker tolkningsvaliditeten.

Men i tillegg til positive aspekt ved utvidet forforståelse, knytter det seg også utfordringer. Den kan svekke forskerens åpenhet for nye synspunkt, og evne til å følge opp nye retninger. Da særlig retninger som står i motsetning til forventede funn.

Forforståelsen er umulig og heller ikke ønskelig å legge helt vekk. Men redegjørelsene gjort over viser alle til at det er nødvendig å bli bevisst egen forforståelse ved forskningsarbeid. Det er for å hindre at den farger forskningen på en slik måte at nye vendinger og tolkninger ikke får tre frem. Jeg har forsøkt å være bevisst min forforståelse gjennom hele prosessen.

## **4.8 Bearbeiding av datamateriale og analyse**

Etter transkribering leste jeg nøye gjennom transkripsjonene flere ganger. Jeg ble bedre kjent med materialet og fikk reflektert mye rundt informantenes uttalelser. Notatene med refleksjoner ble mine memos som jeg benyttet meg av videre i analyseprosessen (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). De seks transkriberte intervjuene ga ikke umiddelbar respons på likheter og forskjeller i uttalelser. For å få oversikt over empirien var det nødvendig for meg å systematisere materialet. Dette gjorde jeg etter inspirasjon fra «experience near», «experience distant» og «teoretiske innfallsvinkler» (Dalen 2011). Uttalelser ble fremstilt i en tabell, og data sett i lys av relevant teori. Bearbeidingen involverer både informantenes sitater og forskerens egne tolkninger. Materialet heves slik til et mer fortolkende nivå (Dalen, 2011). ««Experience near» er betegnelsen på uttalelser som informantene bruker i sin omtale av konkrete forhold, samt deres egne fortolkninger av disse» (Dalen, 2011, s. 58). Jeg lagde en tabell for hvert spørsmål. I tabellen ga jeg hver informant egen rubrikk, og trakk ut relevante besvarelser fra transkripsjonene. Fremstillingen ga meg oversikt over informantenes synspunkt, og mulighet til å sammenlikne utsagn. Deretter benyttet jeg «experience distant» hvor mine tolkninger også ble inkludert (Dalen, 2011). Jeg skrev også ned refleksjoner knyttet

til elevenes kroppsspråk (det jeg hadde notert og erindret), språklig dynamikk osv. Når disse to kolonnene var utfyllt startet prosessen med å finne passende teoretiske bidrag som kunne sette ytringene inn i en teoretisk ramme (Dalen, 2011). Her erfarte jeg at en teori ikke ble like relevant som jeg først så for meg. Jeg oppdaget imidlertid andre relevante teoribidrag som jeg ikke hadde tenkt i forkant. Denne erfaringen var interessant i seg selv, og understreker at man aldri kan planlegge for innholdet i informantenes skildringer.

Min analyse av informantenes utsagn var i stor grad induktiv da jeg utviklet tema med utgangspunkt i det empiriske materialet (Dalen 2011). I forkant hadde jeg imidlertid også isolert noen teoretiske begreper som jeg ønsket å undersøke nærmere, blant annet «anerkjennelse» og «identitet». Det viser til en deduktiv tilnærming som innebærer at jeg knytter begrep fra andre teorier til den teksten jeg analyserer (Thagaard 2013). Denne kombinasjonen betegnes abduktiv tilnærming og preget min analyseprosess (Dalen 2011).

#### 4.8.1 Koding og kategorisering

Gjennom «experience near», «experience distant» og «teoretiske innfallsvinkler» identifiserte jeg sentrale begreper, tema og mønster som var interessante. Samtidig utviklet jeg en dypere forståelse for materialet. Disse oppdagelsene kalles koding (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Ifølge Dalen (2011) handler koding om å sette merkelapp på hva dataene egentlig handler om. Kodene dannet grunnlag for videre kategorisering. Det var hensiktsmessig å gjennomføre denne behandlingen av materialet rett etter transkribering, slik at mine følelser og inntrykk fra selve intervjuet fremdeles var forholdsvis friskt i minnet.

Når kodingsprosessen var over klassifiserte jeg kodene inn i kategorier. «Kategorier betegnes med begreper som gjenspeiler sentrale temaer i prosjektet» (Thagaard, 2013, s. 159 og 160). Kategoriene oppstod gjennom en kombinasjon av tema fra intervjuguide og nye tema utviklet gjennom analyseprosessen (Thagaard 2013). Jeg erfarte en stadig utvikling av materialet i takt med utvikling av min forforståelse. Mine fem kategorier ble *Interkulturell kommunikasjon* og *kulturforståelse*, *En lærers tilnærming til mangfold*, *Inkludering – alles naturlige plass i fellesskapet*, *En interessert lærer*, og «*Gruppen*». Til noen av kategoriene har jeg benyttet underkategorier for å gjøre presentasjonen mer oversiktlig, og for å synliggjøre spesielle tema.

Når datamaterialet så skulle organiseres inn i kategorier benyttet jeg Nvivo som verktøy. Det var nyttig for å få sortert materialet inn i kategoriene. Annotasjoner ble flittig brukt for å

holde orden på både egne fortolkninger og teoritilfang. I tillegg ga det mulighet for å overføre sentrale memos fra tabellen gjort rede for over. Fortolkningene fikk slik følge sitatene også i Nvivo. Det var både praktisk og nyttig å ha de knyttet direkte til sitatene. Det var mange tanker, og mye å holde orden på så det var godt å få samlet alt på et sted.

Når empirien var fordelt i kategorier gikk jeg på ny inn i materialet og forsøkte gjennom hermeneutisk tilnærming i lys av relevant teori å finne en dypere forståelse og mening bak informantenes formidling.

## **4.9 Validitet**

Validitet handler om i hvilken grad min metode undersøker det den er ment å undersøke. (Kvale & Brinkmann, 2009). Det dreier seg om forskningsarbeidets gyldighet.

Validitet omhandler bruk av metode, men også min troverdighet som forsker (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg vil ta utgangspunkt i Maxwell (1992) sine kategorier når jeg nå skal gjøre rede for validitet. Jeg har valgt å benytte de fire første kategoriene, deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserbarhet. Jeg tar ikke for meg den siste av Maxwells fem trinn, evalueringsvaliditet. Det baserer seg på at jeg ikke anser den relevant, da jeg ikke har til hensikt å evaluere det studerte.

### **Deskriptiv validitet**

Deskriptiv validitet innebærer en beskrivelse av hvordan datamaterialet er samlet inn og tilrettelagt for tolkning og analyse (Dalen, 2011). Det dreier seg om å dokumentere at innsamlingsprosessen har foregått korrekt. En dokumentasjon på at det jeg hevder å ha sett og hørt faktisk har funnet sted (Maxwell, 1992). I følge Maxwell (1992) bygger alle de andre kategoriene han beskriver på deskriptiv validitet. Det henger sammen med at datamaterialet er fundamentet forskningen bygger på, og viser til betydningen av materialets troverdighet for undersøkelsens gyldighet.

Kildens nøyaktighet, her ment som at informantenes formidling kanskje ikke stemmer overens med virkeligheten, kan svekke den deskriptive validiteten (Maxwell, 1992). Informantene kjente meg ikke. Det kan ha påvirket deres betroelser da de kanskje ikke følte seg trygg nok til å fortelle oppriktig fra egen opplevelsverden. Resultatet ville kanskje blitt et annet om jeg hadde bygd relasjon med informantene før intervju. På den annen side kan det



faktum at de ikke kjente meg ha bidratt til at det ble lettere å åpne seg. De føler ingen lojalitet til meg som intervjuer. Det var kanskje lettere å betro seg til en som ikke er direkte involvert i skolen. Mitt arbeid for å hindre unøyaktighet så langt det lot seg gjøre, ble å legge til rette for og fremtre på en måte så elevene følte seg mest mulig komfortable i intervjusituasjonen. Blant annet gjennom å inneha en anerkjennende og åpen holdning. Kvale og Brinkmann (2009) hevder validitet henger sammen med intervjuingens kvalitet. De trekker inn «grundig utspørring om mening» som sentralt (s.253). Det var en fare for at elevene snakket meg etter munnen, da de kanskje hadde en viss tanke om hva jeg var ute etter, eller følte lojalitet til skole og lærere. For å øke min tilgang til informantenes subjektive mening var jeg, som redegjort for tidligere, bevisst på bruk av oppfølgingsspørsmål. Det var hensiktsmessig ettersom spørsmålene ga meg dypere innsikt i deres personlige tanker og opplevelser. Det er med å styrke den deskriptive validiteten, da det gir et enda bedre utgangspunkt for tolkning og analyse.

Det første intervjuet bar i mye større grad enn de påfølgende preg av min nervøsitet og usikkerhet til guiden og intervjusituasjonen. Etter første intervjuet endret jeg enkelte spørsmålsformuleringer. Dette bidro til at påfølgende intervjuer forløp smidigere. Gjennom refleksjoner i etterkant fremgår det imidlertid, at det ville vært hensiktsmessig å høre på det første intervjuet før jeg gjennomførte de neste intervjuene. Da kunne spørsmålsformuleringer og min rolle som intervjuer blitt nærmere evaluert. Skolen befant seg imidlertid i annen del av landet, så intervjuene ble gjennomført på samme dag. Det ble derfor ikke muligheter for dette. Dersom jeg hadde hørt igjennom første intervju kunne lærdommen gjort meg som intervjuer mer bevisst gode, og ikke fult så gode måter å stille spørsmål. I tillegg kunne intervjuguiden blitt enda bedre tilpasset deltakerne og deres erfaringsbakgrunn. En slik styrking av både intervjuers rolle og intervjuguide kunne gitt enda fyldigere datamateriale, og styrket den deskriptive validiteten i enda større grad. Refleksjonene her underbygger tanken om at det ville vært hensiktsmessig med prøveintervju på person tilsvarende mine informanter, som jeg omtalte i avsnitt om intervjuguide.

Sitering av informantenes uttalelser kan også påvirke deskriptiv validitet. Transkriberingen ble gjennomført med direkte gjengivelser. Det gir godt utgangspunkt for tolkningsarbeid siden materialet da er tro mot informantenes egne uttalelser. Jeg anser det derfor å styrke den deskriptive validiteten. Videre valgte jeg å benytte stor grad av direkte sitat i fremstilling av data for å fremheve informantenes egen stemme. Jeg opplever at deres meningsinnhold

kommer best til syne ved å bli direkte sitert. Min tanke er at slik synliggjøring for leser, dokumenterer at det jeg hevder å ha hørt faktisk stemmer, og kan slik ha positiv innvirkning på materialets troverdighet.

### **Tolkningsvaliditet**

Den andre kategorien er tolkningsvaliditet. Ved tolkning søker forsker som nevnt å finne mening bak informantens utsagn (Maxwell, 1992). Videre forsøker han eller hun å finne indre sammenhenger i datamaterialet og utvikle en dypere forståelse av tema som studeres. En forutsetning for god tolkningsprosess er at det foreligger valide, fyldige beskrivelser fra intervju (Dalen, 2011). For å øke tolkningsvaliditeten er det ifølge Dalen (2011) nødvendig å søke forståelse utover informantens beskrivelser her og nå, noe hun kaller helhetsforståelse. Etter hvert intervju skrev jeg ned refleksjoner. Her nedtegnet jeg både tolkninger av kroppsspråk og hvordan jeg samlet sett opplevde informanten. Det var nyttig å bruke ved analysearbeidet da det sammen med transkripsjonene og lydbånd ga en mer fyldig forståelse av informanten. For eksempel når ordene sa en ting, mens kroppsspråk og stemmedynamikk ga uttrykk for noe annet. Det ga indikasjon på at utsagn må ses fra ulike perspektiv, før jeg kommer opp med tolkning. Dalen (2011) trekker også inn intersubjektivitet innenfor tolkningsvaliditet. Intersubjektivitet innebærer hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom meg som forsker og den enkelte informant (Dalen, 2011). Det dreier seg altså om den felles forståelsen som bør finne sted mellom oss. Hun hevder intersubjektivitet mellom forsker og informant vil «styrke validiteten i fortolkningen av informantens uttalelser» (s.95) Jeg som forsker og informant var fremmede for hverandre, og jeg hadde liten kjennskap til skolen og dens arbeid. Det kan påvirke intersubjektiviteten på grunn av forskjellige utgangspunkt og bakgrunnskunnskap. Jeg var bevisst på å lese kroppsspråk, og spørre elevene om de forstod hva jeg mente dersom jeg følte de var usikre. De var også flinke til å spørre meg dersom de ikke forstod. Jeg stilte i tillegg oppklarende spørsmål til informantene for å sikre at jeg hadde forstått dem riktig, samt oppfølgingsspørsmål for dypere innblikk som nevnt tidligere. Ved å stille slike spørsmål styrket jeg intersubjektiviteten mellom meg og informant ved å komme nærmere deres opplevelsesverden og forståelse (Dalen, 2011). Dette er da med å styrke tolkningsvaliditeten.

## **Teoretisk validitet**

Den tredje kategorien er teoretisk validitet. I hvor stor grad klarer teorien å forklare og gi oss en forståelse av fenomenet som studeres (Maxwell, 1992)? Det dreier seg om begrep, modeller og mønster jeg benytter i min studie (Dalen, 2011). For å oppnå god validitet på dette området har jeg forsøkt å operasjonalisere sentrale begreper, blant annet *mangfold* og *minoritetsbakgrunn*. I tillegg benyttet jeg en felles forklaring til informantene på spesielle begreper som «åpenhet», «inkludering», «ressurs» og «mangfold» for å øke sannsynligheten for en felles forståelse mellom informantene, meg selv og teorien. Teoretisk validitet handler videre om å redegjøre for sammenhengen mellom bruk av teori og data. Hvor legitim er min teori i forhold til å besvare valgt problemstilling (Maxwell, 1992)? Dette har jeg forsøkt å foreta gjennom å gjøre hele forskningsprosessen mest mulig transparent.

## **Generaliserbarhet**

Generalisering handler om i hvilken grad resultat fra en bestemt undersøkelse kan overføres til andre personer, eller situasjoner enn de direkte involvert i forskningen. Innen kvantitativ forskning snakker man ofte om overføring til større populasjoner, mens innen kvalitativ forskning omtales en annen type generalisering (Maxwell, 1992). Det dreier seg i stor grad om datafunnene kan ha overføringsverdi til andre, tilsvarende utvalget representert i den bestemte undersøkelsen. Selv om besvarelsene er subjektive og utvalget lite kan resultatene mine gi en indikasjon på hvordan elever generelt kan oppleve det. Særlig besvarelser hvor følelser og tanker samsvarer mellom elevene kan antas å gjelde flere enn dette utvalget. Det vil i denne sammenheng være nødvendig med en «tykk beskrivelse», som betyr innholdsrike og dype beskrivelser av hele forskningen. Det henger sammen med at gyldigheten for generaliserbarhet avhenger av relevans mellom det som sammenliknes (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Andenæs (2000) er det opp til mottaker av forskningsresultatet å beslutte om forskningen er generaliserbar. Det har derfor vært ekstra viktig å forsøke gi adekvate redegjørelser gjennom hele forskningsrapporten for å gi muligheter til sammenlikning.

## **4.10 Reliabilitet**

Ifølge Thagaard (2013) kan reliabilitet knyttes til mine redegjørelser for hvordan data har utviklet seg. Kvale og Brinkmann (2009) sier reliabilitet ofte handler om «hvorvidt et resultat

kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (s. 250). Det handler altså om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013).

For å styrke reliabiliteten har jeg blant annet forsøkt å være bevisst på å skille mellom informantenes direkte tale og min forståelse og refleksjoner (Thagaard, 2013). Det har funnet sted gjennom tydelig markering av sitat i presentasjonen.

Et faktum som kan svekke reliabiliteten er hvordan man stiller spørsmål under intervjuing. Kvale og Brinkmann (2009) viser til at ledende spørsmål kan svekke reliabiliteten. Konsekvensen ved bruk av ledende spørsmål kan være misvisende informasjon og upålitelighet. Informant kan føle seg presset til å svare noe han eller hun egentlig ikke ønsker eller står for. Jeg forsøkte å være bevisst på ikke stille ledende spørsmål, men brukte derimot oppfølgingsspørsmål i stor grad. Oppfølgingsspørsmål tar som sagt utgangspunkt i informantens egne beretninger og er godt egnet for innhenting av pålitelig informasjon. Disse spørsmålene er imidlertid også utenfor den opprinnelige intervjuguiden og vanskelig å gjengi. Som med ledende spørsmål vil det påvirke muligheten for at annen forsker får tilgang på samme svar. Ved kvalitativ undersøkelse blir det vanskelig å unngå spørsmål utover guiden, og heller ikke ønskelig. Dybdebesvarelser kommer, som omtalt tidligere, ofte med de gode oppfølgingsspørsmålene. Generelt sett vil det ved intervjuing være umulig å gjenkalle en identisk situasjon, da den er subjektiv både for informant og intervjuer. Et viktig poeng for å styrke reliabilitet til tross for dette blir å gi gode redegjørelser om hele forskningsprosessen. Det har jeg forsøkt å innfri gjennom beskrivelser av alt jeg har foretatt meg og begrunne hvorfor.

## **4.11 Etske refleksjoner**

Etske hensyn i et forskningsarbeid innebærer å ta stilling til hva som er rett og galt, akseptabelt og forkastelig, verdig og uverdig i møte med de involverte i forskningsarbeidet (Befring, 2007). Den nasjonale forskningsetiske komite for humaniora og samfunnsfag (NESH) har utarbeidet etske retningslinjer som et hvert forskningsarbeid skal ta stilling til før arbeidet starter og underveis i prosessen. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at etske spørsmål ikke bare hører til selve intervjuundersøkelsen, men er relevant underveis i alle fasene i forskningen.

Under punkt 14, i de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, står det; «De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt» (NESH, 2006). Konfidensialitet innebærer anonymisering, strenge krav til oppbevaring av datamaterialet og makulering av data ved avslutning av prosjekt (Befring, 2007). Opplysninger om konfidensialitet ble gitt informantene gjennom informasjonsskriv i forkant av intervju. I tråd med punkt 8 og 9 i NESH (2006) sine retningslinjer, inneholdt skrivet også kort informasjon om prosjektet, mitt formål og en orientering om frivillig deltakelse. Jeg understreket min taushetsplikt ovenfor informantene for at de skulle være trygg på at opplysningene de formidlet ble behandlet fortrolig og ikke kunne spores tilbake til dem (Dalen, 2011). Informantene, og en forelder til de under 15 år, måtte samtykke skriftlig på skjema. Samtlige områder er en forsikring i henhold til ivaretagelse av informantenes personvern. Av etiske hensyn ble informantene i tillegg gitt muntlig informasjon om prosjektet og opplysninger om personvern, taushetsplikt osv. innledningsvis. Da kunne jeg være sikker på at alle var opplyst og kjent med rammene.

Kvale og Brinkmann (2009) redegjør for maktforholdet som finner sted i kvalitative forskningsintervjuer. De hevder det er et klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant. De viser til intervjuer som både leder av intervjusituasjon, spørsmålsstiller og styrer av samtale, samt deres fortolkningsmonopol. I min studie følte jeg på det asymmetriske maktforholdet, også fordi informantene var ungdom (Befring, 2007). Befring (2007) poengterer at grunnprinsippet må være at vi bruker makten vi har over andre til det beste for den det gjelder. Jeg var bevisst på å prøve legge forholdene til rette slik at informanten skulle føle seg komfortabel, og ikke på noen måte presset til å fortelle noe han eller hun ikke ville. Førsteinntrykket ble viktig, min imøtekommenhet, den generelle informasjon og intervjuets oppbygning hvor jeg startet med «ufarlige» spørsmål for å få informanten til å slappe mer av. Jeg var bevisst på å være en aktiv lytter og vise oppriktig interesse for det informanten formidlet. Det var viktig for meg at han eller hun følte seg tatt på alvor (Dalen, 2011). I tillegg måtte jeg være oppmerksom på informantens kroppsspråk, da det kan være en faktor som signaliserer om personen er ukomfortabel. Min bevisstgjøring til det asymmetriske maktforholdet og mitt ansvar som intervjuer, tror jeg skjerpet min oppmerksom omkring informantens kroppsuttrykk og eventuelle ubehag.

Intervjuet berørte personlige opplevelser og tematikk som identitet og minoritetsbakgrunn. Temaene kan oppleves sensitivt for ungdommene. NESH (2006) understreker i punkt 13 at

hva informantene oppfatter som følsomme opplysninger kan variere mellom personer og grupper. Jeg kjente for eksempel ikke til elevenes personlige opplevelser fra opprinnelseslandet. Det var og usikkert hvilken tilknytning de hadde til minoritetsbakgrunnen. Forholdet kunne som nevnt bære preg av ambivalens. Selv om minoritetsbakgrunnen i seg selv ikke var fokuset ved undersøkelsen ville tema komme opp. Det at jeg ikke kjente ungdommene, gjorde det ekstra viktig å informere i forkant om frivillighet og muligheten for å trekke seg når som helst. Jeg var i tillegg ekstra lydhør og bevisst ved tolking av elevens kroppsspråk for å kunne registrere eventuelle ubehag ved spørsmålsstilling.

Jeg måtte etter hvert ta stilling til hvordan anonymisering av mine informanter skulle sikres. Anonymisering er noe av det mest grunnleggende for å sikre deres personvern som skrevet over. Jeg hadde snakket med to lærere på skolen, kun de satt på informasjon om forskningen. På intervjudagen viste det seg at rommet jeg først skulle benytte var opptatt. Jeg fikk i stedet tildelt rom på lærerværelset hvor det var glassdør. Informantene ble bevisst gitt plass med ryggen til døra, men det er sannsynlig at noen lærere så at de gikk inn og ut av rommet. Selv om lærerne ikke fikk informasjon om forskningen, og sannsynligvis ikke leser oppgaven, ble dette noe jeg måtte reflektere rundt i henhold til anonymisering. Jeg har forsøkt å være ekstra forsiktig med anonymiseringen slik at det ikke er gjenkjennelig hvem som formidler hva.

For å sikre informantenes personvern i det skriftlige materialet har jeg valgt å kalle dem elev 1, elev 2, elev 3, elev 4, elev 5 og elev 6. Jeg opplyser heller ikke annet om deres opprinnelse enn at alle har minoritetsbakgrunn. Der informantene omtaler familiens opprinnelsesland har jeg valgt å bruke ordet «landet».

## **4.12 Kritiske refleksjoner**

Forskningsprosessen har gitt mange refleksjoner underveis. Refleksjonene har ført til at jeg har stilt meg selv noen kritiske spørsmål. Jeg vil i påfølgende avsnitt redegjøre for noen kritiske refleksjoner omkring mitt forskningsarbeid.

Som redegjort for tidligere var det noen spørsmål det ble vanskelig for enkelte informanter å besvare adekvat. Besvarelsene hvor elevene misforstod ble noe utenfor oppgavens rammer, og derfor ikke inkludert i presentasjonen. Av den grunn vil det være noen informanter som er representert med flere sitat enn andre. Det betyr at utvalget får noe mindre variasjon enn om de seks informantene var representert med like mye anvendt datamateriale.

Betraktninger i etterkant heller også mot at spørsmål og tema i guiden burde vært mer presise i forhold til kategorier. Tanken baserer seg på utfordringene jeg møtte ved strukturering av materiale og sortering inn i kategorier. Det ble mange runder med materialet, og flere forsøk før jeg kom opp med endelige kategorier. Selv om det opplevdes utfordrende ser jeg i etterkant at det gjorde meg ekstra godt kjent med min empiri. Det hele ble en prosess som førte meg frem til de resultatene jeg endte opp med. Skulle jeg gjort forskningen om igjen ville jeg imidlertid gått igjennom intervjuguiden, og muligens endret noe på tema og spørsmålsformuleringer.

Informantene hadde, som tidligere omtalt, ikke den erfaringen med tema som jeg ventet. Jeg har i etterkant undret meg over om nærmere innblikk i skolens måte å jobbe på, samt elevenes erfaringer, ville ført til andre resultater. Jeg kunne da formulert spørsmålene i intervjuguide mer direkte mot disse erfaringene. Sannsynligvis ville informantene kommet med flere eksempler. Dersom jeg skulle gjennomført forskningen på nytt ville det vært interessant å utføre et slikt forarbeid. Det ville kanskje gitt et enda nærmere innblikk i informantenes konkrete erfaringer med skolens fokus på mangfold.

Jeg ønsker også å rette et kritisk blikk på tolkningen ved kvalitativ forskning. Det kan, som omtalt under punkt om tolkningsvaliditet, være elevene tillegger utsagn annen mening enn meg som forsker. Tolkningene er mine antagelser, sett i lys av teori som jeg mener er relevant. Det er altså en subjektiv prosess. Jeg som forsker har derfor vært bevisst ordbruk og formuleringer i mine fortolkninger, for å synliggjøre for leser at det er min forståelse av elevenes utsagn.

## 5 Presentasjon av datamateriale

Jeg vil i kommende kapittel forsøke å løfte frem elevenes opplevelser og tanker omkring skolens tilnærming til mangfold. Empirien vil bli tolket og drøftet i lys av relevant teori, samt mine refleksjoner som forsker. Hensikten med undersøkelsen er å bringe frem elevenes egen stemme. Jeg vil derfor benytte sitater gjennom hele presentasjonen for best mulig illustrere elevenes subjektive opplevelse.

Analysen vil bli presentert i disse fem hovedkategoriene; *Interkulturell kommunikasjon* og *kulturforståelse*, *En lærers tilnærming til mangfold*, *Inkludering – alles naturlige plass i fellesskapet*, *En interessert lærer*, og «*Gruppen*». I tillegg benytter jeg underkategorier, for å gjøre presentasjonen mer oversiktlig. Alle hovedkategorier, samt noen underkategorier starter med en kort introduksjon av tema for å forberede leser på det som skal presenteres.

Jeg har valgt å slå sammen presentasjon av empiri og tolkning/drøfting. Det ble valgt fordi jeg opplever at det gir en helhetlig presentasjon, da drøfting og tolkninger blir gjort i direkte tilknytning til sitatene. Det vil variere noe om tolkninger i lys av relevant teori blir presentert rett etter sitat, eller på slutten av avsnitt etter presentasjon av flere sitat og refleksjoner. Det avhenger av innhold i sitatene, og grad av samsvar mellom besvarelsene.

### 5.1 Interkulturell kommunikasjon og kulturforståelse

Skolen er en flerkulturell arena (de fleste steder i landet), hvor mennesker med ulike kulturbakgrunn møtes for samhandling. Selv om elever har minoritetsbakgrunn, er de også norske, og mange anser også seg selv som norske. De fleste kjenner den norske kulturen. Kommunikasjon mellom jevnaldrende lar seg derfor ofte ikke merke med at det er mennesker med ulike kulturbakgrunn som kommuniserer. Dersom kommunikasjonen og deltakernes tilskrivning av mening imidlertid påvirkes av ulike kulturer, vil det være snakk om interkulturell kommunikasjon (Dahl, 2001). For elev med minoritetsbakgrunn vil det sannsynligvis være innhold i familiens opprinnelseskultur som medelever og lærere ikke kjenner til. Innhold som kanskje er internalisert og naturlig del av elevens generelle væremåte. For at mennesker skal klare kommunisere godt i et flerkulturelt fellesskap er det i følge Dahl (2001) og Eriksen (2001) hensiktsmessig å opparbeide seg en kulturforståelse.



Elev 5 ble spurt hvordan det påvirket henne at de snakket åpent om ulikhetene som fant sted i skolen.

*«Jo det er bra fordi ikke sant vi er fra andre land. De fleste vi kjenner hverandre og hvordan reglene går, ikke sant. Det er det som er bra. Fordi da forstår vi hverandre, og vi tuller og tøyser... Det er mest på oppførsel. Også liksom uttrykket vi gir, skjønner du? Det er det vi forstår mest. Uttrykket.»*

Hun forteller videre hvordan hun tror det kunne påvirket dersom de ikke hadde snakket om forskjeller. Hun utdyper det ved å vise til sin måte å kommunisere på.

*«Det hadde vært vanskelig fordi når vi skulle kommunisere kanskje, kanskje måten jeg snakker på da tror de at det er skikkelig frekt ikke sant, for eksempel, også kan det bli mye kaos. Andre land, måten de snakker på det kan være sånn skikkelig strengt. Det kan (trykk på «kan»). Men egentlig så er det helt vanlig. Så kanskje de andre ikke sant, de tror at det er veldig frekt og sånn og sånn og sånn, så går de og sier det, også kjefter de, også sier jeg nei det var ikke med meninga, også sier de jo det var med meninga, så blir det krangel.»*

Eleven forteller at de er flere fra ulike land, men de vet hvordan reglene går, derfor forstår de hverandre. Det kan forstås som hun mener kommunikasjonen mellom elevene, og forståelsen dem i mellom blir bedre med en åpenhet. Hun viser til *uttrykk* og *oppførsel*. Hun sier det kan bli misforståelser og krangel, dersom de ikke kjenner til hverandres måte å kommunisere på. Hun bruker seg selv som eksempel og forteller at de andre elevene kan oppleve måten hun snakker på som streng og tro hun er frekk, men for henne er det vanlig og ikke ment slik. Ytringen samsvarer med elev 1 sine tanker om en skole som ikke snakker åpent om forskjeller.

*«Det hadde kanskje vært litt vanskeligere å snakke med hverandre. At de norske tror at utlendinger er...veldig forskjellig.»*

Elev 1 trekker også inn kommunikasjon. Han sier de norske kan «tro utlendinger er veldig forskjellig», dersom man ikke snakker åpent om forskjeller. Utsagnet kan forstås som at han tenker uvitenhet omkring forskjeller, skaper større avstand mellom elever med og uten minoritetsbakgrunn. Kanskje sikter han til at stereotypier vil danne et større grunnlag for den enkeltes forståelseshorisont, dersom man ikke snakker åpent om ulikheter.

Både elev 1 og 5 tror kommunikasjonen mellom elever og med lærere ville blitt svekket dersom de ikke hadde snakket åpent ved skolen. Det virker som de nå har snakket om kulturelle uttrykksformer i klassen. Et fokus som synes å ha løftet forskjellene frem i positiv forstand. Utsagn fra elev 5 forstås som at åpenhet har utviklet forståelsen mellom elevene.

Hun signaliserer at medelever nå godtar og respekterer hennes uttrykksform. Ytringen tyder på at før de snakket om ulike uttrykksformer, var det vanskeligere å kommunisere godt. Kan det være at skolens åpenhet omkring kultur har bidratt så hun føler seg mer inkludert?

Når elev 5 viser til en sammenheng mellom forståelse og god kommunikasjon sammenfaller det med Eriksen (2001) som hevder forståelse er en sentral faktor for å minimalisere misforståelser og konflikter. Elev 5 viser til at mennesker med ulike kulturer kan kommunisere på ulike måter, i tråd med Dahls (2001) betegnelse av interkulturell kommunikasjon. Dahl (2001) peker på at ulik kommunikasjon viser til forskjellige kulturelle referanserammer. Når elevene har ulik kulturell referanseramme hevder han det kan bli vanskeligere å oppfatte mening bak det andre gjør, fordi man ikke har de samme kunnskapene og erfaringene. Som når elev 5 kommuniserte med elever som ikke kjente hennes måte å kommunisere på. Hun følte selv det var vanlig, men medelever opplevde det strengt. Medelevene forstod ikke meningen bak hennes uttrykk og oppførsel. De misforstod og det ble «kaos» og «krangel». Derimot når de utviklet forståelse for hverandres måte å kommunisere, uttrykker hun at samhandlingen gikk bedre. Jeg tolker derfor at åpenhet omkring kulturelle uttrykksformer har bidratt til utvikling av kulturforståelse, som igjen synes å ha styrket samholdet i elevgruppen. Videre opplever jeg elev 5 som lettet over å kunne være seg selv, med sine særegenheter, noe jeg antar også kommer på grunn av økt forståelse blant medelever.

I dette avsnittet har kulturforståelse og kommunikasjon blitt presentert og drøftet. Utsagn fra informantene viser til en sammenheng mellom åpenhet omkring ulikheter og god kommunikasjon. Ytringene indikerer at åpen dialog bidrar med å utvikle kulturforståelse, og antyder en forbindelse mellom kulturforståelse og god kommunikasjon. Den styrkede kulturforståelsen de sikter til synes også å bedre samholdet i elevgruppen.

### **5.1.1 Stereotypier**

Når jeg over har gjort rede for kulturforståelse og dens betydning, fremgår det ganske tydelig at det kan bli misforståelser dersom vi forstår ting ulikt. Vi kan i den sammenheng spørre oss selv hva vår forståelse egentlig baseres på. Er det fakta, erfaring, eller kanskje noe media eller bekjente har fortalt som er bakgrunn for vår forståelse. På bakgrunn av dette kan det oppstå generaliseringer basert på forutinntatte forestillinger (Salole, 2013). Når slik generalisering finner sted innenfor bestemte kulturer eller gruppe mennesker kaller vi det stereotypier.

Elev 6 opplyser at han ønsker å bli inkludert i undervisningen og få mulighet til å snakke om sin bakgrunn. Han begrunner det slik.

*«Fordi det er mange som bare har hørt om landet, eller som veit ikke hva skjer egentlig der nede, noen har bare hørt av nyheter eller aviser og sånne ting, men egentlig det er ikke sant. Det er mange ting som skjer tror jeg, eller jeg som har vært der i 13 år. Så det er spennende å prate om. Noen ganger så det er mange som sier feil liksom. Så det er bra å prate om, eller forklare litt at det er ikke sånn, det er sånn.»*

Elev 6 opplever mediebilde fremstilt om hans opprinnelsesland usant. Et land er komplekst, derfor kan mennesker bosatt i samme land oppleve landet ulikt. Han formidler et ønske om å forklare medelever og lærer hvordan det faktisk er der, fordi han opplever at fremstilling av landet ofte ikke samsvarer med hans oppfatning.

Eleven fortalte på et senere tidspunkt at han ønsket medelever skulle vite litt om hans minoritetsbakgrunn.

*«Hvis jeg forteller om min bakgrunn, hvis jeg sier noe om landet eller sånn ting da de ser landet gjennom meg liksom. Det hjelper veldig mye, fordi nå her sånn, de alle har hørt at det landet er bare krig hele tida og sånn. Kvinnerettigheter og alle mennene er mot kvinner og Allah bare dreper og sånne ting. Hvis de får vite at jeg er fra landet, sånn jeg opplever her og sånn, og føler meg her i på skolen, da det hjelper veldig mye. Da de ser gjennom meg liksom landet og sånt, da de tenker kanskje positivt.»*

Eleven opplever at opprinnelseslandet kun blir knyttet til krig og elendighet her i Norge. Han uttrykker ønske om å fortelle om landet. Han håper medelever, ved å se landet gjennom han, vil endre sitt negative syn, og i stedet tenke positivt om hans opprinnelsesland. Det kan forstås som han tenker kunnskapen han besitter kan bidra til en mer nyansert oppfatning av hans opprinnelsesland. Det kan derfor tenkes at muligheten til å formidle gir han følelsen av å være ressurs for klassefelleskapet. Elevens tanke om formidling kan ses i lys av ressursorientert tilnærming til mangfold. Da fokuserer skolen på elevenes ressurser, og en verdsettelse av den enkeltes bakgrunn (Hauge 2007). En skole med fokus på slik tilnærming åpner for at eleven kan formidle fra eget synspunkt, og er i tråd med elev 6 sine ønsker.

Videre fremgår det av begge sitat over at eleven opplever stereotypier knyttet til hans opprinnelsesland og religion. Han gir uttrykk for ikke å kjenne seg igjen i debatter og omtaler mennesker fra hans opprinnelsesland utsettes for. Det kan tyde på en fremstilling med et visst etnosentrisk perspektiv, hvor man ser kultur ut i fra eget ståsted og i liten grad evner å vise

forståelse for annet levesett enn sitt eget jf. punkt 3.1. Det kan bety at det anskueliggjorte bildet av landet ikke er reelt. På den annen side vil det være feil å si at all fremstilling er usann, da jeg vet mye av det som blir sagt finner sted. Det handler imidlertid om å fremstille også elevens virkelighet, hans subjektive opplevelse. Vi mennesker kan ha ulik oppfatning av virkeligheten. En tanke jeg sitter igjen med omkring guttens utsagn, er at stereotypiene virker begrensende for han. Jeg forstår det slik at han føler de kamuflerer hans individuelle egenskaper, og derfor har behov for å opplyse medelever og lærere (Alghasi et al., 2006). Ved å snakke om det får han mulighet til å fortelle fra sin side, eventuelt avkrefte stereotypier han mener ikke stemmer med virkeligheten.

I forgående avsnitt har jeg redegjort for hvorfor det føles nødvendig for elev 6 å fortelle om sitt opprinnelsesland. Det virker som muligheten til å snakke om sin minoritetsbakgrunn er viktig for å belyse fra sitt perspektiv, da utsagnet tyder på at han opplever stereotypier knyttet til sin bakgrunn.

## **5.2 En lærers tilnærming til mangfold**

Hvordan lærer tilnærmer seg elevene og mangfoldet representert ved skolen er betydningsfullt. I teoridelen gjorde jeg kort rede for etnosentrisk og kulturellevistisk perspektiv og prøvde å se perspektivene i forhold til lærers tilnærming til mangfold jf. punkt 3.1. Etnosentrikeren tar utgangspunkt i egne verdipremisser, og vurderer andre kulturer og livsformer ut i fra sin egen kulturelle målestokk. For kulturellevisten kan kulturen kun forstås ut i fra seg selv. Han eller hun møter kulturen på en fordomsfri og forutsetningsløs måte (Eriksen & Sajjad, 2012; Morken, 2012; Stålsett, 2008). Undervisning bør bære preg av begge perspektiv, da verken det ene eller andre alene anses å være hensiktsmessig (Eriksen & Sajjad, 2012).

(Av hensyn til elevens anonymitet har jeg i sitatet nedenfor valgt ikke å avsløre elevnummer eller kjønn. Jeg har valgt å benytte «han/hun», de steder hvor kjønn ble nevnt av informanten i sitatet).

Jeg ba elevene gi eksempel på positive og/eller negative opplevelser fra læringssituasjon hvor egen bakgrunn var del av innhold for timen.

*«Jeg er muslim og de prater om muslimer og da jeg opplever sånn, fordi vi hadde en gang naturfag eller samfunnsfag så.. Han læreren min han sa veldig mye om muslimer, han sa at mange muslimer som er terrorister. Også han pekte på meg og han sa;*

*«Han/hun der smiler hele tida, og han/hun er en veldig hyggelig gutt/jente, men vi veit ikke hvordan han/hun tenker egentlig. Kanskje sånn om mange andre muslimer også, så snakker helt fint også er veldig vennlig, veldig hyggelig og snill, men de tenker litt annerledes. Også de prøver å skyte mennesker og lage problemer hele tida».*

*Også den gangen jeg opplevde det ikke så veldig bra... Men jeg tenker at det ikke er sant. Alle muslimer er ikke terrorister. De fins som vi sier dårlige mennesker overalt. Men det var litt vanskelig å forklare for det, for de var veldig mange også vi hadde, også ja...»*

Eleven forteller om en lærer som formidlet ut i fra et fordomsfullt tankemønster omkring Islam og muslimer. I følge min informant påsto læreren at mange muslimer er terrorister, og knyttet det direkte og eksplisitt til eleven som er muslim. Som det går frem av sitatet vil jeg si læreren i stor grad formidlet ut fra et etnosentrisk perspektiv. Læreren har tilsynelatende dannet seg en mening om muslimer som en ensartet gruppe. Han opererer med en stereotyp oppfatning, og tar utgangspunkt i denne forståelsen når han formidler til elevene. Jeg oppfatter det slik at læreren i denne situasjonen, innehar en fordømmende holdning til elevens kulturbakgrunn. Slik jeg forstår eleven opplevde han situasjonen som svært negativ og krenkende, da han følte egen religion diskriminerende omtalt. Både fremtoning fra lærer og følelsen eleven sitter igjen med, står i sterk motsetning til teori om anerkjennelse.

Anerkjennelse bygger på respekt og likeverdighet og anses derfor å være viktig i relasjonen mellom elev og lærer. Schibbyes (2001) teori tar for seg begrepene lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse, som sentrale elementer innen anerkjennelsens tankegang. Ingen av elementene kan sies å komme til syne i sitatet over. Det jeg sitter igjen med av tanker er at lærers grad av etnosentrisme og manglende anerkjennende holdning ga eleven en følelse av mindreverdiget. En følelse som selvfølgelig opplevdes nedverdiggende og kan føre til svekket selvoppfatning.

Intervjuet gikk etter hvert inn på tema som berørte det å snakke åpent omkring forskjeller i klasserommet. Eleven viste da tilbake til episoden sitert over.

*«Ikke sånn åpenhet som når jeg sa til deg at vi har snakket om muslimer så han lærer pekte på meg og han/hun der sånn og sånn. Så mye åpenhet vil jeg ikke ha. Det er altfor mye. Vi kan prate litt på en grad, men så mye holder. Vi trenger ikke gå over det. Da er det greit, men hvis det blir altfor mye åpen så er det vanskelig. Ellers så er det jo fint. Man må ha grenser hele tida liksom. Det er viktig å ha grenser liksom, hvor mye man kan være åpen.»*

Episoden fra klasserommet har fått eleven til å reflektere rundt hva som er greit å snakke om, og hvordan. Han ønsker en åpenhet, men poengterer til en viss «grad», og legger vekt på

«grenser».

Sitatene over viser til lærerens sentrale rolle og hvor nødvendig det er å være bevisst hvordan man tilnærmer seg mangfoldet. Det står presisert i Opplæringsloven § 2-4 (1998) at opplæringen skal vise respekt for den enkelte sin overbevisning, og religion og livssyn skal presenteres på en objektiv måte. Ved å se ytringen over i lys av de lovpålagte retningslinjer, trer det frem at undervisningen ikke ble gjennomført i henhold til disse. Selv om min oppgave handler om elevenes opplevelse, mener jeg det er relevant å ta med lærerrollen. Utsagnet over viser at lærerframferden kan få konsekvenser for elevene, da eksempelet kan tolkes både som en opplevelse av å ikke bli inkludert, samt ikke respektert eller akseptert. Samtidig påvirket lærers fremtreden de andre elevenes oppfatning av denne spesifikke kulturen i negativ retning. Når type tilnærmingsmåte har slik påvirkningskraft viser det til lærerrollens relevans for min problemstilling, der jeg spør om betydningen fokus på mangfold kan ha for elevene. Det kunne vært interessant å undersøke nærmere hvor bevisst lærere egentlig er sine fordommer i møte med elevene, men det går utenfor oppgaverammen for denne forskningen.

Jeg ønsker å understreke at sitatet over er elevens opplevelse av situasjonen. Det er ikke nødvendigvis slik at lærerens hensikt var å fremstille tema slik eleven opplevde det. Det er uansett ikke slik følelse man ønsker elevene skal sitte med etter undervisning. Utsagnet viser derfor til nødvendigheten av å være bevisst sin egen fremtoning og eventuelle fordommer.

Dette avsnittet har tatt for seg lærerrollen. Det fremgår at lærers tilnærming omkring tema som angår elevenes flerkulturelle bakgrunn, kan få konsekvenser for elevene. I forhold til problemstilling forsøkte dette avsnittet å belyse hvilken betydning det kan få for eleven i negativ forstand dersom lærer ikke er bevisst sin egen fremtoning. Både svekket selvoppfatning og mindreverdighetsfølelse kan synes å bli en følge.

Videre vil det være et spørsmål om elevene faktisk ønsker at deres flerkulturelle bakgrunn skal inkluderes i undervisning. Et område jeg vil forsøke å belyse nærmere i neste del av presentasjonen.

## 5.3 Inkludering – alles naturlige plass i fellesskapet

Den inkluderende skolen gir rom for den enkelte uavhengig av individuelle forutsetninger, og anser mangfold som det normale (Morken, 2012). Salole (2013) trekker frem at det skal være plass til å uttrykke sitt reelle ståsted selv om det er motsetningsfylt eller annerledes. Jeg vil i påfølgende underkapitler forsøke å belyse informantenes tanker og opplevelser omkring inkludering og involvering av minoritetsbakgrunn og ulikheter i undervisning.

### 5.3.1 Inkludering av elevenes minoritetsbakgrunn i undervisning

Jeg stilte spørsmål om hva elevene tenkte om å formidle fra egen bakgrunn i klassen og snakke åpent om ulikheter. Flere informanter var i utgangspunktet positive til å snakke om familiens opprinnelsesland og kulturelle bakgrunn. En fortalte at det ikke var noe spesielt ønske, men at det var greit å snakke om. Det var imidlertid noen informanter som vegret seg når det gjaldt å snakke foran klassen. Jeg kommer litt nærmere inn på dette senere i presentasjonen. Med utgangspunkt i det faktum at flere var positive, er mitt inntrykk at åpenhet og mulighet til å formidle føles bra for informantene. Er det uttrykk for ønske om å markere sin både-og identitet, og/eller et behov for anerkjennelse? Eller føler kanskje elevene de sitter på verdifull kunnskap også av interesse for medelever, og derfor ønsker å dele?

Elev 4 forteller at hun synes det er veldig gøy å snakke om sin flerkulturelle bakgrunn.

*«Ja det er sånn der når jeg bare hører landet eller noe sånt noe, så bare uansett om det er fremmede eller noe sånt noe jeg bare blir med, jeg bare snakker. Hvis vi ser på historie, og folk blander veldig mange ganger «landet» med andre land, og da pleier jeg alltid å si «landet». Og da kommer jeg bare rett inn og det er feil. Det er veldig gøy å snakke om det...Når folk begynner å snakke om det så, så blir jeg litt glad liksom. Eller hvis de lurar på noe. Jeg synes det er veldig gøy.»*

Utsagnet blir formidlet med et stort smil og engasjement. Det er tydelig at landets historie er noe hun kjenner til og liker å snakke om. Det faktum at andre er interessert i å høre på henne, og er nysgjerrig på kunnskapen hun besitter, oppfatter jeg gir henne en god følelse. Uttalelsen samsvarer med elev 5 som sier hun vil fortelle om sin flerkulturelle bakgrunn fordi det er et tema hun har kunnskaper om. Mitt inntrykk er at den flerkulturelle bakgrunnen betyr mye for elevene. Når fellesskapet ønsker å lytte til deres beretninger oppleves det positivt slik jeg oppfatter jentene. Muligheten til å formidle kan derfor på ene siden forstås å gi følelsen av å være ressurs for fellesskapet. Men på den annen side kan det faktum at begge trekker frem

egen kunnskap om emnet, også signalisere forventning om mestring. Har de en forventning om å mestre ettersom de behersker tema? Ytringene kan da forstås som at troen på egen mestring er en motivasjon for å formidle. Denne forståelsen kan ses i lys av Banduras (1997) teori, self-efficacy. Han omtaler oppnådd self-efficacy som troen på seg selv og egne evner og ser denne oppnåelsen som en nøkkelfaktor i utvikling av menneskelig kompetanse (Bandura, 1997). Med utgangspunkt i jentenes uttalelser kan det tenkes at formidling om egen bakgrunn kan være med å styrke deres self-efficacy, ettersom sannsynligheten er stor for at de vil oppleve mestring når tema er et område de kan.

Mestringsaspektet hadde kanskje blitt mer fremtredende dersom forskningen hadde fokusert noe annerledes. Det kunne vært spennende og undersøkt sammenhengen mellom mestring og involvering av elevenes minoritetsbakgrunn i undervisning, da mestring er en sentral faktor for utvikling av individets tro på seg selv. Med masteroppgavens begrensede omfang ble det ikke mulighet for det her.

Jeg har nå presentert og drøftet uttalelser som forteller at noen elever ønsker å bli involvert i undervisningen selv. I lys av relevant teori viste ytringene til både mestring og ressursperspektivet. Det viser til gode sjanser for positive opplevelser dersom elevene får mulighet til å formidle. Men noen uttrykte også skepsis til å snakke om sine opplevelser i klassen.

Når elev 3 får spørsmål om hun ønsker at klassen skal kjenne til hennes bakgrunn svarer hun:

*«Elev: Nei jeg tror ikke det. Fordi så er «landet» så fikk jeg skade i beina, da på bombe. Så fikk jeg sånn her, du kan se (viser intervjuer et arr i panna). Og det gjør galt med hodet mitt at jeg følte meg skikkelig rart. Men jeg kan ikke si til skolen så de bare ler. De ler bare, og det liker jeg ikke. Og jeg kan ikke si alt til de.*

*Intervjuer: Har du forsøkt å snakke om det?*

*Elev: Nei, jeg vil ikke.»*

Eleven forteller at hun ikke ønsker klassen skal vite om hennes bakgrunn. Hun vil ikke snakke om det i fellesskap. Hun viser til bombe og andre vonde opplevelser hun ble utsatt for i opprinnelseslandet som årsak til vegringen. Hun sier at de andre kommer til å le. Jeg forstår det imidlertid slik at hun ikke har snakket om det, og tror derfor det dreier seg mer om en frykt for at de andre *kan* le, snarere enn at hun har opplevd det tidligere. Det kan forstås på ulike måter. Kanskje er hun usikker på klassen, altså ikke trygg nok til å snakke om seg selv. Eller det kan dreie seg om hennes lave selvoppfatning, eventuelt kanskje en kombinasjon av



begge. Denne forståelsen kan ses i lys av Duesund (1995) sine uttalelser om selvoppfatning. Hun hevder vår selvoppfatning, i dette tilfellet antatt lav, får konsekvenser for våre relasjonelle forhold. Det kan være tilfellet for elev 3. At eleven føler usikkerhet til klassen og seg selv kan virke riktig. Samtidig vitner utsagnets innhold om forferdelige opplevelser fra opprinnelseslandet. Opplevelser som selvfølgelig preger eleven og er vanskelige å snakke om. Selv om hun ikke ønsker å åpne seg i klassen, nevner hun helsesøster og «gruppen» hvor de kun er jenter med minoritetsbakgrunn, som arena hvor hun er komfortabel med å betro seg. Dette viser til at det er individuelt hvor mye, hvor og om elevene ønsker å åpne seg, og bør tas stilling til før man eventuelt bringer tema inn i klassen.

Redegjørelsene viser til variasjon i elevgruppen. Noen har et sterkt ønske om å formidle, andre ikke. Det er med andre ord individuelle hensyn å ta.

### 5.3.2 Synliggjøring av mangfold

Avsnittet over redegjorde blant annet for informanter som ønsket å formidle til klassen om sin minoritetsbakgrunn. Hvorfor vil elever inkluderes i undervisning som angår deres minoritetsbakgrunn? Hva kan en synliggjøring av mangfold, og åpenhet omkring ulikheter bety for elevene? Jeg vil i følgende avsnitt belyse elevenes tanker omkring dette nærmere.

Hvert av sitatene presenteres separat med påfølgende tolkning og drøfting i lys av relevant teori. Jeg har valgt å gjøre det slik i dette avsnitt fordi innhold i sitatene berører ulike tema.

Elev 5 erklærer et klart ja med en selvfølgelighet i stemmen når jeg spør om hun vil bli inkludert i undervisning om hennes bakgrunn.

*«Jeg vil fortelle hva som skjer der og sånn. Åssen mat og klær og hvordan viiii, vi er liksom i ja, hvordan vi er mot hverandre og sånn.»*

Eleven vil selv fortelle hva som skjer i opprinnelseslandet. Hun legger ekstra trykk på «vi», som viser til hennes og familiens opplevelse. Opplevelsene fra opprinnelseslandet er hennes alene og kan ikke beskrives av andre. Det kan virke som det er disse opplevelsene hun ønsker å dele, ikke generelle opplysninger alle har tilgang til. Utsagnet kan derfor tolkes som tegn på at hun ønsker å fortelle fra sitt perspektiv.

Hun vektlegger altså eget perspektiv. På ene siden kan det være uttrykk for at hun ønsker å lære medelever om familiens skikker og tradisjoner. Det kan handle om at det er gøy å fortelle

om noe som betyr mye for henne. På den annen side kan presisering av «vi» uttrykke hennes behov for å bli sett som enkelt individ. Når eleven vektlegger «vi» i den grad hun gjør, kan det være uttrykk for at hun ikke ønsker å være del av generalisering fra omgivelsene. Eksempelvis i forhold til stereotypier som kan finne sted. Denne forståelsen sammenfaller med uttalelser i undersøkelsen «*Folk kritiserer oss mer enn de hører på det vi har å si*» (Liden & Sandbæk, 2009). Her understrekes det at elever med minoritetsbakgrunn ønsker å bli sett som enkeltindivider, og bli møtt med respekt for den han eller hun er. Elev 5 er ikke en av mange fra samme land. Hun er et enkelt individ med egne erfaringer og opplevelser. Utsagnet kan derfor tolkes som at hun ønsker medelever og lærer skal bli kjent med hennes særegenheter, og at hun tenker formidling kan bidra så hun blir respektert for den hun er.

Elev 2 retter oppmerksomheten mer vekk fra seg selv. Han viser til en synliggjøring av samfunnets mangfold som helhet når jeg ber han fortelle grunnen til at han synes det er greit å dele med de andre.

*«For at de andre skal også få vite hvordan det er i andre land og sånt, ikke bare tenke på norsk og sånt.»*

Han formidler med et smil om munnen. Når han sier «de andre» mener han i denne sammenheng de etnisk norske. Jeg oppfatter det som han ønsker å bidra til at medelevene utvider sin horisont når han sier, «de skal også få vite hvordan det er i andre land». Sitatet kan tenkes å illustrere hans mening omkring mangfold og undervisning. Det sammenfaller med Morkens (2012) uttalelser som oppgir at undervisningen bør gjenspeile mangfoldet vi har i samfunnet. Slik jeg tolker elevens ytring er det nettopp det han sikter til, en gjenspeiling av dagens samfunn som flerkulturelt. Det kan også tenkes han mener det bidrar til større toleranse i elevgruppen når de får bedre kjennskap til andre kulturer og levested. Jeg stiller meg undrende til om han kanskje føler medelever behøver opplyses mer hva angår tema som kultur og forskjeller i verdenssamfunnet.

Elev 2 retter altså et fokus mot de andre elevene som årsak til å skulle fokusere på mangfold i skolen. Når jeg med utgangspunkt i Morken (2012), tolker det dit at han ønsker undervisningen skal gjenspeile samfunnet kan det også være han savner å kjenne seg igjen i undervisningen. Ainscow referert i Strømstad et al. (2004, s. 41), hevder alle elever må oppleve at undervisningen angår dem personlig. Det personlige aspektet kan blant annet trekkes som en parallell til elevenes kulturelle bakgrunn. En elev som er forholdsvis nyankommen til Norge, vil bruke tid på å sette seg inn i den norske kulturen. Kan det være

eleven savner undervisning hvor han kjenner seg mer igjen? Uansett om det er tilfelle eller ei er det et spørsmål læreren bør ta stilling til ved utarbeiding av undervisningsmateriale, jamfør St. meld. nr. 49 (Arbeids- og sosialdepartementet, 2004) som omtaler gjenkjennelse som viktig pedagogisk prinsipp.

Under intervjuet snakket vi om åpenhet omkring mangfoldet ved skolen, blant annet i forhold til synliggjøring og samtaler omkring ulikheter. Elev 4 mente det var viktig å snakke åpent.

*«Ja man blir jo tryggere og litt mer sånn, man får litt bedre selvtillit også, man blir liksom mindre sjenert også. Fordi man skjønner at det er flere som er like deg... Så det er veldig bra.»*

Eleven viser til en sammenheng mellom åpenhet og gjenkjennelse og knytter det opp mot trygghet og økt selvtillit. Det kan synes å fremgå at åpenhet styrker hennes tro på seg selv, samt gjør henne tryggere på seg selv.

En måte å forstå utsagnet på er i lys av Jenkins (2008) teori om identitet og identifisering. Jenkins (2008) mener hvem vi tror vi er, relateres til hvem vi tror andre er. Han sier videre at vi mennesker blant annet klassifiserer oss med, assosierer oss med og knytter oss selv til andre personer. Han hevder det påvirker vår identitet, og viser til identitet som en prosess i stadig utvikling. Når eleven assosierer seg med elevgruppen som innehar minoritetsbakgrunn, vil det si at den oppfatningen hun har om denne gruppen har betydning for hvordan hun identifiserer seg selv. Slik hun fremstiller åpenhet kan det virke som den bidrar til positiv identifisering av elevgruppen med minoritetsbakgrunn. Jenkins (2008) hevder assosieringen påvirker vår individuelle identitet. I tråd med Jenkins (2008) kan elev 4 sitt utsagn derfor forstås som at hennes positive assosiering styrker hennes selvoppfatning, samt påvirker og styrker den personlige identiteten. Det vil si at om hun derimot hadde oppfattet bildet på elevgruppen med minoritetsbakgrunn negativt, kunne hennes assosiasjoner ført til svekket selvoppfatning, snarere enn styrket som hun antyder et positivt bilde kan gjøre.

Når eleven trekker inn «mindre sjenert og flere som deg», kan det også tyde på at hun mener åpenhet fremmer aksept i elevgruppen. Begrepet «tryggere» kan sikte til at det skaper større toleranse blant elevene. Sikter hun kanskje til at synliggjøring og samtaler omkring ulikheter gjør henne mer stolt av å ha en flerkulturell bakgrunn, ettersom hun også trekker inn selvtillit? Antydningene samsvarer med Morkens (2012) utsagn om mangfold. Han mener at når ulikheter løftes frem vil det føre til mangfold som det normale. En betraktning som er i tråd med det man ønsker i en inkluderende skole. Tankene jeg sitter igjen med i henhold til elev 4

sine beretninger er at åpenhet kan bidra med å skape toleranse i elevgruppen og et inkluderende miljø ved skolen.

Elev 5 var også svært begeistret for muligheten til å snakke åpent ved skolen.

*«Å det er bra, det er det beste. Det er det beste fordi hjemme så kan jeg ikke det, men her så kan jeg det, det er det jeg liker.»*

Hun begrunner ønsket om å snakke åpent slik:

*«Fordi, ikke at jeg kan gjøre hva jeg vil, men liksom, det jeg liker å gjøre det kan jeg gjøre. Men hjemme da har vi sånne regler, nei du kan ikke gjøre det og du kan ikke gjøre det, liksom. Så ja derfor.»*

Eleven gir uttrykk for at skolen er en arena hvor hun kan være mer åpen sammenlignet med hjemme. Det viser til forskjeller mellom hjem og skole. Selv om familien har minoritetsbakgrunn behøver ikke dette skillet henge sammen med at familien har annen opprinnelseskultur. Grensesetting praktiseres ulikt i de forskjellige hjem, kanskje har familien regler hun opplever strengt, men som de voksne mener er nødvendig. Utsagnet kan forstås som at skolen er en arena hvor det er mindre regler enn hjemme og derfor oppleves mer befriende. Men på den annen side var tema under intervjuet åpenhet og samtaler omkring ulikheter. Ytringen kan derfor antyde at eleven ikke har mulighet til å fremvise slik åpenhet hjemme. Kanskje er det visse forventninger hjemme i henhold til opprinnelseskulturen, og derfor vanskelig å involvere den norske kulturen her selv om den også er del av henne. Kan det være årsaken til at skolens åpenhet føles ekstra bra?

Eriksen (2001) sier ungdom med flerkulturell bakgrunn kan møte motstridende krav og forventninger. Elev 5 gir uttrykk for sin positive holdning til skolens åpenhet. Det kan forstås som at hun i mindre grad behøver å bekymre seg for motstridende krav og forventninger, ettersom skolen utviser en åpen og aksepterende holdning omkring ulikheter. Utsagnet kan tolkes som åpenhet omkring ulikheter ved skolen, gir henne som person med flerkulturell bakgrunn større frihet til å være seg selv. Det kan tenkes å gjøre det lettere å balansere mellom to kulturer, fordi forventningene ikke blir så motstridende. Hadde skolen derimot operert med krav og forventninger motsatt av familiens, og ikke utvist den aksepterende holdningen hun sikter til, ville det sannsynligvis vært vanskeligere å være person med både- og identitet ved skolen.

Jeg har ovenfor presentert og drøftet ytringer omkring hvorfor elever kan ønske å synliggjøre mangfoldet og snakke åpent omkring ulikheter ved skolen. Ulike meninger kom frem.

Deriblant muligheten til å formidle fra eget perspektiv, noe som kan synes å handle om respekt for den enkelte. I tillegg ytres et ønske om å gjenspeile dagens flerkulturelle samfunn, som blant annet kan knyttes til ønske om å øke toleransen i elevgruppen. Det var også ytringer som antydte at synliggjøring kan øke selvoppfatning og bidra så elevene lettere kan være seg selv. Det fremgår altså av datamaterialet, at flere elever ønsker å synliggjøre og samtale omkring mangfoldet, men dog i ulik grad. Det at sitatene uttrykker forskjellige ønsker indikerer også her at det er individuelle hensyn å ta.

### 5.3.3 Å føle seg annerledes

Ordet annerledes ble jeg oppmerksom på først og fremst fordi det ble benyttet av en informant. «Annerledes» er i utgangspunktet vanskelig å definere som enten positivt eller negativt ladet begrep. Å være annerledes kan assosieres med å være unik og spesiell, mens i andre sammenhenger kan det benyttes om mennesker som skiller seg ut fra mengden, ikke hører til eller finner sin plass i fellesskapet. Slik ordet benyttes her vil det sammenfalle med opplevelsen av å skille seg ut fra fellesskapet. Å skille seg ut kan være vanskelig i en sårbar fase som tenårene. Begrepet vil i denne sammenheng knyttes opp til den sårbarheten og usikkerheten eleven kan føle om det å skille seg ut.

Det tredje etter hvert frem av materialet at det ikke alltid oppleves positivt med for stort fokus på mangfoldet i skolen. I påfølgende del vil jeg først presentere sitater og refleksjoner. Drøfting og fortolkninger i lys av relevant teori vil i hovedsak komme samlet i slutten av delkapittelet. Unntaket er første sitatpresentasjon hvor jeg ønsket å se det konkrete utsagnet i direkte sammenheng med relevant teori.

Elev 2 hadde noe delte meninger om en lærer som viser interesse for hans minoritetsbakgrunn. Han sier «*man føler seg litt sånn på en måte annerledes, men litt viktig og*». Når han skal forklare hva han legger i annerledes trekker han inn kultur. Han viser til forskjellene mellom den norske kulturen og opprinnelseskulturen. I tillegg nevner han ulik oppførsel.

Ytringen kan være indikasjon på at en interessert lærer automatisk også vil fremheve forskjeller mellom den norske kulturen, og familiens opprinnelseskultur. På den ene siden kan det tenkes at fremheving av forskjeller får han til å føle seg spesiell. På den annen side bruker han «men» som uttrykker en kontrast til viktig. I tillegg fremtrer han noe usikker når han

forteller. Det kan derfor tyde på en bekymring for å bli oppfattet annerledes. Men han trekker som sagt frem positive sider også, så det kan synes å handle om en balansegang.

På spørsmål hvor han skulle fortelle om egne tanker knyttet til samtale omkring ulikheter i klassen, mente han det var viktig å snakke om, «*men ikke for mye heller*».

*«Liksom hvis man vet for mye så, noen blir lei av å høre så mye og sånn. Og kanskje det er ikke alt man vil høre om den kulturen.»*

Slik jeg tolker det uttrykker «ikke for mye» et ønske om begrensning. Det kan synes ønskelig for han at det ikke er for mye fokus på tema i klassen. Begrensningen han antyder skinte igjennom ved flere uttalelser gjennom intervjuet.

Han bruker betegnelsene «noen» og «man» som i første rekke viser til de andre i klassen. Årsaken til hans ønske om begrensning rettes altså i hovedsak mot medelever. Han tenker de kan bli lei av å høre på. Det kan bety at han er redd tema vil kjede medelever. Imidlertid kan kjedsommeligheten han sikter til, også her handle om en liten frykt for å føle seg annerledes om det blir for stort fokus på hans flerkulturelle bakgrunn. Denne forståelsen kan ses i sammenheng med Eriksons (1968) teori om identitet. Han hevder ungdoms identitetsdannelse blir sterkt påvirket av anerkjennelse i nære relasjoner. Elev 2 er kanskje usikker på hvordan medelever vil reagere på innblikk i hans minoritetsbakgrunn. Dersom han har en liten frykt for at det kan påvirke relasjonen de har, kan det være tryggere å la samtalen ligge eller i hvert fall begrense hva som blir sagt.

Elev 4 forteller at hun liker det godt når læreren er interessert i hennes bakgrunn, men kommer med et lite *men*.

*«Det er gøy å fortelle litt om det, men jeg var jo ikke født.. Jeg pleier å dra nesten hver sommer til hjemlandet, men jeg vet ikke, jeg føler meg fortsatt norsk liksom.»*

Hun presiserer at hun føler seg norsk, selv om hun liker godt å fortelle om sin flerkulturelle bakgrunn. Jeg forstår det sånn at hun gjerne forteller og liker det, men at det er viktig at måten minoritetsbakgrunn omtales på ikke har en undertone som kan oppfatte henne «ikke norsk», altså skille seg ut.

Når elev 5 får spørsmål om hun ønsker at klassen skal kjenne til hennes bakgrunn svarer hun:

*«Nei det er det samme egentlig. Det er ikke noe spesielt i vår familie.»*

Utsagnet i seg selv kan virke veldig enkelt og uskyldig, nesten likegyldig. «Det er det samme», sier hun. Men måten det ble formidlet på sa meg noe annet. Hun var litt i forsvarsposisjon, og svaret kom veldig raskt. Som om jeg antydte at det var noe spesielt i hennes familie (som da ikke var min hensikt). Når eleven sier «det er ikke noe spesielt i vår familie» undrer jeg meg over om hun kanskje føler et for stort fokus vil kunne fremstille hennes familie som annerledes. En antydning hun verken synes å kjenne seg igjen i, eller ønsker slik jeg forstår henne.

Jeg har nå fremstilt utsagn med påfølgende refleksjoner. Jeg undrer meg over om elevene er bekymret, for om stort fokus omkring mangfold og egen minoritetsbakgrunn kan gi en følelse av å være annerledes og skille seg ut fra klassefellesskapet. Frykten for å skille seg ut kan ses i lys av Eriksens (2001) beskrivelse av gruppeidentitet. I en skoleklasse er det viktig å danne et inkluderende fellesskap, og jobbe for god gruppedynamikk slik at elevene skal trives. Eriksen (2001) trekker frem at den kulturelle likheten danner grunnlaget for vi-følelsen. Man kan spørre seg om stort fokus på ulikheter gjør forskjeller tydeligere og kan skape skille mellom elever med og uten minoritetsbakgrunn i klassen. Og kan et slikt skille eventuelt røkke ved klassens felles gruppeidentitet. Målet bør imidlertid være at gruppeidentiteten inkluderer alle. Tanken om inkludering er i tråd med NOU nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009), sine redegjørelser av inkluderingsbegrepet. Den legger vekt på å redusere presset om likhet og utjevning. I lys av dette, blir min tanke at det er nødvendig med synliggjøring og samtale omkring forskjeller for å klare inkludere alle i en felles gruppeidentitet. Tanken sammenfaller med Strømstad et al. (2004) som argumenterer for at skolen må snakke om ulikheter for at alle skal føle seg inkludert.

Når elev 4 sier hun føler seg «norsk liksom» kan det bare være en poengtering til meg som intervjuer. Men det kan også tolkes som at hun ikke ønsker å bli definert ut i fra sin minoritetsbakgrunn. Ifølge Eriksen (2001) kan det innenfor en og samme gruppe oppstå ulike identiteter. Mennesker med minoritetsbakgrunn vil i følge han ofte tillegges egne gruppeidentiteter som muslim, innvandrere, utlending eller lignende. Flere av informantene antydte, naturlig nok, et ønske om å ta del i klassefellesskapet på lik linje med «alle andre». Kan det indikere en bekymring, for å bli identifisert ut i fra identitetene Eriksen (2001) refererer til og ikke som enkelt individ? Alle informantene uttrykker imidlertid en stolthet til sin flerkulturelle bakgrunn. Ingen ytrer noe ønske om «å skjule den», snarere snakke om den.

Jeg forstår det derfor slik at elevene ønsker å snakke om mangfoldet, men ikke på en måte som fremstiller dem annerledes. Da annerledes i denne sammenheng benyttes om følelsen av å være utenfor et fellesskap. På bakgrunn av uttalelser og drøfting over kan det tolkes som at elevene innehar en liten frykt for at for stort fokus på minoritetsbakgrunn kan resultere i nettopp følelsen å være «annerledes». Med utgangspunkt i den forståelsen er min oppfatning at det handler mye om hvordan og hvor tema presenteres. Det kan igjen vise til at type tilnærming er sentralt for hvilken betydning fokus på mangfold kan ha for eleven med minoritetsbakgrunn.

Videre i presentasjonen vil jeg gå nærmere inn på lærer-elev relasjonen, og se på hvilken betydning en interessert lærer kan ha for den enkelte elev. I denne sammenheng er lærerinteressen konsentrert til elevenes minoritetsbakgrunn.

## 5.4 En interessert lærer

En interessert lærer er nysgjerrig på elevene sine og oppriktig interessert i deres opplevelsesverden. Anerkjennelse knyttes ofte til slik fremtoning, og bør i følge Bae (1996) finne sted mellom lærer og elev. En anerkjennende holdning viser respekt for den andre part sin subjektive opplevelsesverden uavhengig av egen oppfattelse (Schibbye, 2002).

Empirien viser at informantene opplever en interessert lærer positivt. Jeg vil nedenfor presentere tre sitat som illustrerer dette. Tolkninger og drøfting i lys av relevant teori vil bli fremstilt både underveis, og som samlet del i slutten av avsnittet. Jeg har valgt å gjøre det slik fordi noen tema fremstår særskilt til det enkelte sitat, mens andre tema samsvarer i stor grad.

*«Elev 2: Sånn som at det er ikke sånn at du kommer og alle liksom bare ja, bare prøver å unngå deg på en måte. Det er som at en bryr seg og. Man føler seg på en måte bedre hvis man kan si det sånn, og at det, man liksom vil vite om deg og.»*

Som nevnt under kapittelet «Å føle seg annerledes», fremstår eleven noe delt når han sier «annerledes, men viktig». Her forteller han imidlertid at det også oppleves som læreren bryr seg. Jeg oppfatter at han tar det som signal på at lærer er interessert i hele hans person. Det tyder på at fremtoningen gjør så han føler seg sett som enkeltindivid, ikke bare som en i gruppen. Utsagnet kan tolkes som at eleven mener en interessert lærer formidler en åpen og aksepterende holdning, gjennom å kommunisere at han eller hun vil vite om akkurat han, i stedet for «unngå», som han sier.



Utsagnets innhold samsvarer i stor grad med elev 4.

*«Det liker jeg veldig godt. At de, hvis de vil høre om det og sånt noe...De blir sånn interessert i, ikke bare meg, men på en måte min bakgrunn og sånn. Også, jeg vet ikke, også liker jeg veldig godt å fortelle om det.»*

Det fremgår av sitatet at hun opplever en interessert lærer positivt. Hun uttrykker at interessen føles å angå *hele* henne. Det kan bety at i lærerrelasjon, hvor bakgrunn aldri er samtaleemne, føler hun ikke lærer ser henne som den hun er. Derimot når lærer er interessert, er min oppfatning at hun tolker det som signal på at hele hennes opplevelsverden er verdifull. Denne oppfatningen kan trekkes som en parallell til utsagn fra elev 2 over, hvor han uttaler «vil vite om deg» og «bry seg». Det kan forstås som at kommunikasjonen fra lærer oppleves bekreftende for dem. Det er i tråd med Bae (1996, s.152) sin beskrivelse av bekreftende kommunikasjon, hvor hun gjennom å referere til Schibbye forstår bekreftelse som å gi kraft til den andres opplevelse. En kraft som innebærer å gi den enkelte rett på sin egen opplevelse, sine tanker og følelser.

Når elev 6 ble spurt hvordan han opplever en interessert lærer svarte han;

*«Jeg blir glad. Jeg tenker at jeg har en, det jeg tenker er at vi også har noe som er bra som andre mennesker liker. Som jeg liker mange ting i den norske kultur som er veldig bra, som jeg liker. Da jeg tenker det er noe ting som vi også har at de andre mennesker liker. Da jeg blir litt glad.»*

I dette sitatet ser det ut til at elev 6 føler en interessert lærer formidler at han innehar en kunnskap og bakgrunn av verdi og interesse for fellesskapet. Videre kan det synes å fremgå at eleven oppfatter interessen som tegn på respekt for hans bakgrunn.

Sitatet kan forstås i lys av inkluderingsbegrepet som legger vekt på likeverdighet forstått som retten til å være forskjellig (Kunnskapsdepartementet, 2009). Elev 6 ser interessen i sammenheng med egne gode følelser for norsk kultur, og oppfatter da lærer å føle det samme for hans kulturbakgrunn. Det virker som han mener interessen utviser respekt for ulikheter. Det kan tolkes som interessen gir han følelsen av å inneha en kulturbakgrunn likeverdig den norske.

Ifølge Schibbye (2002) påvirkes vi mennesker av respons vi mottar fra dem rundt oss.

Dersom responsen vi mottar internaliseres, vil den kunne være med å utvikle eller opprettholde bildet man har på seg selv, eventuelt endre et negativt syn (Schibbye 2002). En

interessert lærer får elev 6 til å tenke at hans bakgrunn har noe bra som andre mennesker liker. Det kan tyde på at responsen fra lærer har en forsterkende effekt, og bidrar så eleven opprettholder sine positive tanker om egen bakgrunn. Sitatet kan i denne sammenheng også ses i lys av Mead (1962) sin speilingsteori. Mead (1962) hevder individets oppfatning av seg selv skjer indirekte gjennom en speiling av andres oppfatning av en selv. Ytringen fra elev 6 synes å indikere at han opplever positiv interesse fra lærer anerkjennende. Samtidig gir han uttrykk for at responsen gjør han enda stoltere av egen kulturbakgrunn. I lys av både Schibbye (2002) og Mead (1962) kan sitatet derfor også tolkes som at positiv respons fra lærer bidrar med å styrke elevens selvakseptering. Der selvakseptering handler om elevens generelle verdsetting av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1988).

Sitatene ovenfor sammenfaller i stor grad. Alle fremhever som nevnt en interessert lærer positivt. Det kommer til uttrykk gjennom ord som «bry seg», «glad», «gøy» og «liker».

Som det går frem av sitatene kan det synes som opplevelsen av en interessert lærer blir positiv, fordi de føler lærer ser dem og ønsker å vite om dem, samt respekterer forskjeller og tar deres opplevelsesverden på alvor. Det vitner om aksept, aktiv lytting, toleranse og bekreftelse, alle elementer hentet fra Schibbyes (2002) teori om anerkjennelse. På bakgrunn av utsagn eksemplifisert over, tolker jeg derfor at en oppriktig interessert lærer oppleves anerkjennende for alle elevene.

Anerkjennelse fra lærer, kan videre synes å bidra med å gi elevene et mer positivt bilde på seg selv og egen minoritetsbakgrunn. Denne forståelsen stemmer overens med Eriksons (1974) teori om identitet. Han hevder anerkjennelse fra nære relasjoner utgjør en særlig betydningsfull støtte for ungdom i sin identitetsdannelse. Eriksons (1974) oppfatning kan ses i sammenheng med Sullivans (1953) teori om «signifikante andre». «Signifikante andre» er de betydningsfulle personene rundt ungdommene, deriblant lærer. Ifølge Sullivan (1953) vil vår tolkning av respons fra «signifikante andre» være med å bestemme hvordan vi personlig opplever en situasjon, og være med å utvikle vår personlighet. Både Erikson (1974) og Sullivans (1953) teori viser til lærerens sentrale rolle i ungdommens utvikling av personlig identitet. I tråd med relevant teori, og på bakgrunn av elevenes positive tilbakemeldinger, kan derfor lærerinteresse tolkes å være med å utvikle elevenes personlige identitet, blant annet ved å gjøre de tryggere på seg selv som flerkulturell. Det kan i tillegg synes å styrke deres selvoppfatning da jeg opplever at positiv respons fra lærer kan påvirke deres oppfatning av seg selv.

Avsnittet over har presentert utsagn hvor elevene redegjør for sine opplevelser og tanker omkring en interessert lærer. Videre ble det drøftet hvordan det kan påvirke elevene.

Datamaterialet viser at interessen oppleves anerkjennende for elevene og kan synes å påvirke deres utvikling av selvoppfatning. Samtidig virker det som interessen gir elevene bekreftelse på egen identitet og tilkjenner at det er verdifullt å ha en flerkulturell bakgrunn. Det virker derfor som interessen også kan påvirke utvikling av personlig identitet.

I siste del av analysen vil jeg gå over på et annet tema. Jeg skal presentere «gruppen» som er skolens satsningsområde.

## 5.5 “Gruppen”

Jeg valgte å gi «gruppen» et eget punkt ettersom dette er et satsningsområde rettet mot elever med minoritetsbakgrunn. Det er et konkret eksempel på tilnærmingssåte og direkte knyttet til min problemstilling. Jeg ønsket derfor å konsentrere det til en egen del.

«Gruppen» er et tilbud til elever på ungdomstrinnet med minoritetsbakgrunn. Den inneholder et ressursperspektiv og dreier seg blant annet om å hjelpe elevene å se verdien med å inneha flere kulturer. Den er delt inn etter alder og kjønn, og alle elevene har en flerkulturell bakgrunn. Deltakelse er frivillig og det er derfor ikke alle klassetrinn som benytter seg av tilbudet. Kun halvparten av informantene var med ved nåværende tidspunkt, og det var jentene. En av informantene som ikke deltok hadde vært med tidligere og delte det han erindret.

Kan det fortelle oss noe at det kun var jentene som deltok? Er det forskjellige behov mellom kjønnene? Eller er det mer akseptert blant jenter å tilkjenner et behov, eller ønske om å være med i slik gruppe? Jeg vet imidlertid at det har vært guttegrupper ved skolen tidligere som har fungert godt. Kanskje det er tilfeldig? Uansett er det interessant å reflektere rundt om det kan handle om kjønnsforskjeller knyttet til behovet, og ønsket om å delta i slike inndelte grupper.

Noen kan være skeptisk til gruppeinndeling som skiller elever med minoritetsbakgrunn og etnisk norske. En liten gruppe, kun bestående av elever med minoritetsbakgrunn kan bli oppfattet som en form for segregert gruppe. Er det segregert når elever med minoritetsbakgrunn blir skilt ut fra klassen? På den ene siden kan det tenkes at gruppeformen fører til et større skille mellom elever med og uten minoritetsbakgrunn. Kan det for eksempel

utvikles en form for subkultur blant elevene i «gruppen»? Forstått som at deltakerne får noe felles som de resterende elevene ikke deler. Hva gjør eventuelt det med ønsket om en inkluderende enhetsskole? På den annen side kan gruppen gi en følelse av tilhørighet. Elevene får mulighet til å dele sin erfaringsbakgrunn med andre elever som også innehar en minoritetsbakgrunn, og kan slik kjenne seg igjen i andre. Det kan kanskje gi en følelse av å ikke være alene. Når gruppen legger vekt på et ressursperspektiv hjelper det muligens også elevene å bygge opp en stolthet omkring sin flerkulturelle identitet, og se sin bakgrunn som en ressurs.

Redegjørelsene over viser til at man kan finne både for- og motargument omkring slik gruppeform. Gjennom Opplæringsloven (1998) får skolene retningslinjer for organisering av grupper. §8-2 opplyser at organisering til vanlig ikke skal skje etter etnisk tilhørighet, men opplyser at i deler av opplæringen kan elevene deles inn i andre grupper etter behov. «Gruppen» omtalt her, er ikke den *vanlige* undervisningen til elevene. Organiseringen er opprettet etter tanken om behov for elevene, og er derfor i tråd med Opplæringslovens (1998) retningslinjer. Hadde «gruppen» derimot vært en stor del av elevenes opplæringstilbud kunne man stilt spørsmål om organiseringen gikk på tvers av §8-2.

I lys av forskningens relevans er det elevperspektivet som skal belyses. Det er elevenes personlige opplevelse av tilbudet jeg ønsker innblikk i. Fremstillingen nedenfor vil gjøre et forsøk på å belyse nettopp dette perspektivet.

### 5.5.1 Ressursperspektivet

I tråd med strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* har «gruppen» som nevnt et ressursperspektiv. Strategiplanen mener det språklige og kulturelle mangfoldet skal benyttes som en ressurs i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Det sammenfaller med «gruppens» tilnærming.

Jeg spurte elevene hvordan de opplevde å være deltakere i «gruppen». De tre som deltok nå var alle svært positive til denne formen for gruppe. Informanten som hadde deltatt for lenge siden husket det også som bra. Sitat fra elev 5 eksemplifiserer entusiasmen.

«Å det er kjempe gøy».

Ut i fra empirien kan det virke som samtlige deltakere har positive assosiasjoner til «gruppen».

Alle trakk frem læring omkring ulike kulturer som positivt når de beskrev «gruppen». Elev 3 sitt sitat illustrerer dette.

*«Så lærer vi hvordan skal vi snakke med folk og hvordan skal vi respektere folk, og hva som skjer med forskjellig land som er krig i. Og det er jeg kjempe glad i. Da får jeg liksom, da blir jeg veldig glad hvis jeg lærer mye ting av det hva som skjer i de forskjellige landa.»*

Jeg tolker det slik at eleven lærer mye i «gruppen». Læringsaspektet omkring forskjellige kulturer ble som nevnt fremhevet blant samtlige gruppedeltakere. De viste både til gleden over å formidle selv om egen kulturbakgrunn, og muligheten til å lære av andre. Når empirien viser til slik glede over gruppedeltagelse, kan den ressursorienterte tilnærmingen som finner sted ses i sammenheng med Befring (2012) sin beskrivelse av berikelsesperspektivet.

Berikelsesperspektivet legger vekt på at alle har noe verdifullt å tilføre fellesskapet, og har blant annet som mål å fremme selvtillit, optimisme, pågangsmot og oppmuntre elevene til å tenke positivt om seg selv (Befring, 2012). Elevenes opplevelsesverden omkring gruppen kan synes å indikere nettopp denne måloppnåelsen som Befring (2012) sikter til.

### 5.5.2 Gjenkjennelse

En informant trekker frem at hun liker å åpne seg i «gruppen», men ikke ønsker å snakke om seg selv i klassen. Hun beskriver «gruppen» som en arena hvor de kan fortelle alt til hverandre og begrunner det slik.

*«I gruppen, med alle vennene, de ler ikke av meg, fordi de alle er utlendinger. Og det skjer mot alle, det ikke bare skjer mot meg. Det skjer mot alle utlendinger.»*

Informanten har tidligere uttrykt en frykt for at medelever i klassen kan komme til å le av henne om hun åpner seg der. Det kan være hun sikter til at personer uten minoritetsbakgrunn ikke klarer å forstå henne, ettersom de ikke innehar minoritetsbakgrunn. Sitatet kan også være illustrasjon på fellesskapsfølelsen hun opplever i «gruppen». Basert på flere uttalelser synes denne følelsen å bety mye for henne. Jeg undrer meg over om samholdet i gruppen gir følelsen av tilhørighet? Og kan illustrasjonen da være en indikasjon på at hun ikke innehar slik fellesskapsfølelse i klassen? Jeg vil komme litt tilbake til dette senere i analysen.

Videre fremgår det at hun legger vekt på deltakernes minoritetsbakgrunn. «Gruppen» er homogen i den forstand at alle deltakere har minoritetsbakgrunn. Den kan allikevel sies å være innbyrdes heterogen på grunn av svært ulike kulturbakgrunner. Til tross for innbyrdes forskjeller presenterer eleven alle som «utlending». Fellesskapet er basert på at alle vet hvordan det føles å ha en minoritetsbakgrunn. Det kan tenkes at hun sikter til «gruppen» og fellesskapet som en arena hvor deltakerne kan kjenne seg igjen i hverandre, og sammenligne opplevelser når de utveksler informasjon og historier.

At elevene deler noe felles blir også trukket frem av elev 4.

*«Også er det veldig gøy å være der fordi jeg får høre også om andre kulturer og sånn, også faktisk kan sammenligne min med dem sin, det er veldig gøy.»*

Hun forteller videre om en episode hvor hun og en medelev oppdaget at familiene laget samme matrett. Hun lo og fortalte ivrig. Det var tydeligvis stas å oppdage. Jeg forstod det slik at det opplevdes både fint og morsomt å kjenne seg igjen i hverandres kulturbakgrunn.

Gjenkjennelse blir i St.meld. nr. 49 (Arbeids- og sosialdepartementet, 2004) fremhevet som et viktig pedagogisk prinsipp. Gjenkjennelse handler om å kjenne seg igjen i andre personer eller formidlinger. Å kjenne seg igjen i andre kan dreie seg om følelsen av å oppdage at det er flere som deg. Det kan tenkes at oppdagelsen har en inkluderende effekt ved at elevene føler seg som del av et fellesskap. St. meld. nr. 39 (Kunnskapsdepartementet, 2003) trekker en parallell mellom synliggjøring av kulturuttrykk og tilhørighet, og mener synliggjøringen kan ha betydning for blant annet motivasjon og trivsel. St. meldingen viser til at kulturuttrykk og kulturformidling har et viktig identitetsaspekt, da kulturbakgrunn gir identitet. I «gruppen» synliggjøres et mangfold av kulturuttrykk og kulturformidling. I tråd med St. meld. 39, kan det tenkes at gjenkjennelsen, og bekreftelsen det virker som de får her kan være med å styrke deres identitet.

### **5.5.3 Anerkjennelse**

I «gruppen» kan elevene åpne seg og fortelle om sin flerkulturelle bakgrunn om de ønsker. De tre som deltok nå ytret alle at de likte å formidle til de andre deltakerne. Elev 5 forteller om sin første betroelse i «gruppen».

*«Da jeg snakka så var det sånn, de var sånn skikkelig interessert liksom. Å fortell meg, fortell mer.. Så det er veldig spennende.»*

Det virker som det ble en fin opplevelse når de andre viste interesse for hennes historie.

Empirien viser at elevene som deltar i «gruppen» ved nåværende tidspunkt setter pris på samholdet og bekreftelsen de får av hverandre. Slik jeg oppfatter ytringene finner det sted en anerkjennende holdning mellom deltakerne. Den kan ses i lys av Axel Honneths (2003) teori om solidarisk anerkjennelse. Teorien omhandler anerkjennelsen som finner sted i relasjoner hvor individene verdsetter hverandre symmetrisk, her snakk om likeverdige og jevnbyrdige relasjoner. Elevene i «gruppen» står i et symmetrisk forhold til hverandre. Honneth (2003) legger vekt på hvordan et fellesskap bestående av solidariske relasjoner åpner for anerkjennelse av individets unike partikulære side. Når han videre tar for seg hvordan subjektet blir anerkjent for sine spesielle evner, særlige kvaliteter og bidrag velger jeg å trekke en parallell til informantens opplevelse i «gruppen». «Gruppen» dreier seg i stor grad om elevenes flerkulturelle bakgrunn og erfaringer fra opprinnelseslandet. Innholdet viser til deler av deres unike partikulære side og er deres spesielle bidrag til gruppen. Når elev 5 med stort engasjement og bredt smil om munnen fortalte om responsen hun hadde fått fra aktivt lyttende medelever, forstod jeg det som en opplevelse av solidarisk anerkjennelse. En anerkjennelse jeg på bakgrunn av elevenes uttalelser samlet sett tolker de alle føler finner sted.

#### **5.5.4 Identitet og selvoppfatning**

Salole (2013) trekker frem anerkjennelse som en sentral faktor for å oppnå trygg identitet. I denne sammenheng handler det om at elevene skal bli trygge på hvem de er som person med flerkulturell bakgrunn.

Elev 3 forteller om sin erfaring med å presentere familiens kulturbakgrunn for gruppen.

*«Så var jeg skikkelig redd når jeg skulle fortelle til gruppen, men jeg klarte det. Ja også da følte jeg meg liksom nå er jeg norsk så kan jeg si hva jeg vil nå (forteller med et smil om munnen). Men hvis jeg er med klassen, de norske, så føler jeg meg ikke norsk.»*

Elev 3 uttrykker mestringsfølelse og stolthet over å ha våget å fortelle om seg selv og sin bakgrunn i «gruppen». Hun forteller at hun følte seg norsk etter å ha kjent på denne følelsen.

Eriksen og Sajjad (2012) hevder at «identitet har å gjøre med relasjoner og kontekster; at det ikke er noe folk «har» i og for seg, men at en identitet fremstår i en bestemt sosial og kulturell sammenheng – og blir borte når den sammenhengen forandrer seg» (s.101). Med

utgangspunkt i Eriksen og Sajjads (2012) uttalelser kan elev 3 sitt utsagn forstås som at hun tillegger seg en «norsk» identitet i gruppen, mens hun tillegger seg en annen identitet når hun returnerer til klassen. Videre kan ytringen forstås i lys av Eriksens (2001) teori om gruppeidentitet. Han trekker som nevnt frem den kulturelle likheten som grunnlaget for vifølelsen. Ytringen «nå er jeg norsk», kan oppfattes som hennes følelse av å være del av en felles identitet. Det fremgår av sitatet at klassen er et sted hun ikke føler seg norsk. Når hun uttrykker såpass mye glede over å føle seg norsk i «gruppen», og setter det som en kontrast til klassen, kan det forstås som en lengsel etter å føle seg norsk også her. Utsagnet antyder at hun føler større tilhørighet til «gruppen» enn klassen. Det kan derfor tenkes at hun ikke besitter følelsen av å være del av klassens felles identitet. Eller så kan det faktisk at alle har en minoritetsbakgrunn i «gruppen», tenkes å gjøre så hun ikke føler seg «annerledes» i den grad hun kanskje gjør i klassen. Men jeg undrer meg over om følelsene omkring klassen har kommet etter at hun startet i gruppen eller alltid har vært hennes opplevelse i klassen?

Elev 4 forteller:

*«Det er faktisk veldig gøy fordi, de forteller ting om meg som jeg vet at, det er på en måte, det er riktig, men jeg har aldri tenkt over det. Jeg tenker det dere tre kulturers barn og sånn. Jeg har aldri tenkt over det, men det er liksom på en måte sant.»*

I dette sitatet ser det ut til at gruppen har fått henne til å reflektere mer over det å vokse opp i to kulturer. Jeg forstår det som gruppen har gjort henne mer bevisst sine ressurser som flerkulturell.

Sitat fra elev 6 utdyper dette nærmere når han forklarer hva han lærte i gruppen.

*«Ja hvordan vi kan være med to kulturer. Ja hvordan vi i Norge kan ha to kulturer. Både opprinnelseskultur og den norske kultur. Sånne ting. Det var spennende, vi sånn lærte veldig mye.»*

Sitatet peker på at elevene gjennom «gruppen» får mulighet til å samtale om hvordan det er å leve med to kulturer. Elev 6 gir uttrykk for «gruppens» ressursperspektiv omkring deres flerkulturelle identitet. Perspektivet synes å oppleves positivt for han.

Salole (2013) viser til ungdom som uttrykker et savn etter mennesker som viser og forteller at det er bra og mulig å være begge deler, både norsk og noe annet. Når informantene beskriver «gruppen», er mitt inntrykk at den bidrar med å gi elevene innsikt i hvordan de selv kan se sin flerkulturelle identitet som en ressurs. Elev 4 nevner «tre kulturers barn», og ny innsikt i ting hun ikke har tenkt over før hun startet i «gruppen». På bakgrunn av hennes ytringer oppfatter



jeg det slik at hun nå ser sin flerkulturelle bakgrunn enda mer verdifull og berikende.

Læringsaspektet elev 4 trakk frem står i samsvar med elev 6. Han forteller at gruppen lærte han om hvordan man kan leve med to kulturer i Norge. Jeg forstår utsagnet som uttrykk for at «gruppen» hjalp også han å se verdien med å inneha en flerkulturell bakgrunn, og hvordan han kan velge å se den som en ressurs. På bakgrunn av uttalelsene tolker jeg utsagn fra elev 4 og 6 som tegn på at gruppen gjør dem tryggere på seg selv og slik kan bidra til å utvikle deres selvoppfatning og personlige identitet.

Med utgangspunkt i sitatene over har jeg nå gjort rede for hvordan gruppen som sosialt fellesskap kan ha innvirkning på utvikling av elevenes identitet. Denne tankegangen står i samsvar med Erikson (1974) og Eriksen (2001) som hevder tilhørighet i ulike grupper og fellesskap er uunnværlig for individets utvikling, og er med å forme den enkeltes identitet. Deres meninger viser til det sosiale fellesskapets sentrale rolle som kan overføres til «gruppen».

Slik det fremgår av datamaterialet sett i lys av relevant teori, virker det som «gruppen» gir elevene et godt læringsutbytte og bidrar å styrke den enkeltes identitet og selvoppfatning. Samtlige informanter som deltar er som nevnt positive til «gruppen». Men lærerne fortalte også at noen elever ikke ønsket å delta. De ville heller være i klassen. Det er altså ikke alle som vil være med. At det er delte meninger om «gruppen» er noe å tenke på. Det viser blant annet at det er viktig å snakke med eleven først og la vedkommende selv få bestemme om han eller hun vil delta. Akkurat som lærerne ved denne skolen poengterte, dette er et *tilbud* til elevene, ikke et påbud. Deltakelse er helt frivillig.

## 6 Avslutning

Formålet med forskningen har vært å undersøke hva det kan bety for elever med minoritetsbakgrunn å ha et fokus på det kulturelle mangfoldet i skolen. Tema har blitt belyst gjennom presentasjon av empiri og drøftet i lys av relevant teori. Avsluttende kapittel vil først gi en oppsummering av presentasjonen over. Sammenfatningen vil deretter bli sett opp mot problemstilling. I siste del av kapittelet vil jeg komme med noen refleksjoner omkring veien videre innenfor fagfeltet.

Den konkrete problemstillingen som har vært retningsgivende for forskningen er:

Hva kan et fokus på mangfoldet i skolen bety for elever med minoritetsbakgrunn?

Målet var å få et innblikk i elevenes tanker, følelser og opplevelser omkring tema «fokus på mangfold i skolen». Med utgangspunkt i presentasjonen over vil jeg si elevenes opplevelser ga et bilde på nettopp dette.

### 6.1 Sammenfatning

Informantene legger vekt på at skolen skal utviser åpenhet omkring det kulturelle mangfoldet representert ved skolen. De synes å ønske en skole hvor minoritetsbakgrunn kan synliggjøres uten at den trer frem som «annerledes» for resten av elevgruppen. I tråd med Morken (2012) viser de til en skole hvor mangfold og annerledeshet anses som normalttilstand.

Det fremkommer av datamaterialet at åpenhet omkring ulikheter kan påvirke kommunikasjonen mellom elevene. En informant forteller at det er vanskelig å kommunisere dersom elevene ikke har utviklet forståelse for ulike kulturelle uttrykksformer. Ytringen antyder at tilegnet kunnskap om kulturer er nødvendig for god kommunikasjon. Hun hevder at kommunikasjon med medelever går bedre nå som de forstår hverandre. Det forstås som at åpenhet omkring mangfoldet kan utvikle elevenes kulturforståelse. Bredere kulturforståelse ser ut til å bedre samhandlingen mellom elevene. I følge Prinsipper for opplæringen er bred kulturforståelse grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Elevenes ytringer synes å illustrere realiteten i LK06 sin oppfatning om en sammenheng mellom kulturforståelse og et inkluderende sosialt fellesskap.

Flere informanter fremhever et ønske om å bli involvert, dersom tema relatert til bakgrunn skal være med i undervisningen. Uttalelser tyder på at dette ønsket handler om den flerkulturelle bakgrunnens betydning for den enkelte, samt at de har kunnskaper om emnet. En informant uttrykker også et ønske om å opplyse klassen, fordi han opplever at mennesker fra hans opprinnelsesland blir utsatt for stereotypier. Utsagn fra andre informanter antyder noe av det samme. De fremstiller et ønske om å informere medelever og lærere om sitt virkelighetsbilde og sine erfaringer fra opprinnelseslandet. Mitt inntrykk er at noen informanter har opplevd generaliseringer de ikke kjenner seg igjen i, og derfor føler et behov for å rette opp fremstillingene. På bakgrunn av uttalelsene oppfatter jeg muligheten til å formidle fra *egget perspektiv* som noe flere informanter ønsker.

Det fremgår av datamaterialet at åpenhet omkring ulikheter kan skape større toleranse og aksept i elevgruppen. Min oppfatning er at åpenheten som synes å styrke toleranse og fremme aksept, hjelper elevene med å våge være seg selv som person med flerkulturell bakgrunn. Det virker som samtaler omkring ulikheter og om mangfoldet representert ved skolen, bidrar så elevene kan fremstå som person med både-og identitet, uten å føle at det ene eller andre må undertrykkes for å bli akseptert. Salole (2013) trekker en parallell mellom ikke å bli lyttet til og følelsen av å bli avvist eller utstøtt. I lys av dette, kan det tenkes at miljøer tilrettelagt og åpne for ytringer omkring minoritetsbakgrunn (når elevene ønsker), bidrar til å gjøre elevene tryggere på seg selv og egen identitet.

Selv om informantene ytret ønske om å formidle fra sitt perspektiv, var det allikevel noen som fremviste skepsis omkring tanken på å snakke om sin flerkulturelle bakgrunn i klassen. Noen informanter syntes å uttrykke bekymring for om stort fokus på deres minoritetsbakgrunn, kunne bidra så de blir fremstilt «annerledes» enn majoriteten i klassen. Andre antydte at de ikke var trygge nok til å snakke åpent i klassen. Uttalelsene viser til at inkludering av mangfoldet og den enkeltes minoritetsbakgrunn kan fungere mot sin hensikt dersom skole og lærer ikke er bevisst tilnærmingssåte. Når noen elever fremviser usikkerhet omkring et fokus på mangfold, gir det indikasjon på at den enkelte lærer må ta individuelle hensyn i henhold til hvordan mangfold involveres.

Lærerrollen ble viet en forholdsvis sentral plass i forskningen, da jeg anser den betydningsfull også i anliggender som angår elevenes utvikling av personlig identitet og selvoppfatning. Empirien ga en tydelig indikasjon på at elevene opplevde lærer som viser interesse for deres minoritetsbakgrunn anerkjennende. Informantene antyder også at responsen fra lærer

oppleves som uttrykk for at deres flerkulturelle bakgrunn er en berikelse for fellesskapet. Det tyder på at den positive responsen kan bidra så elevene får større tro på seg selv, og styrke deres selvoppfatning. Som en motsetning ble det fremhevet av en informant at ikke all praksis fra lærer oppleves anerkjennende. Ytringene samlet sett peker på at det kan ha utslagsgivende effekt hvordan lærer tilnærmer seg elevenes minoritetsbakgrunn. Også denne sammenfatningen viser til at tilnærmingssmåte kan påvirke betydningen fokus på mangfold har for elevene.

«Gruppen» er viet bred oppmerksomhet i analysen, siden det er forskningens konkrete eksempel på en måte å benytte mangfold som ressurs. Informantene som deltok viste til gode opplevelser fra «gruppen». De ga eksplisitt uttrykk for at de likte å være med. De uttrykker at deltakelse hjelper dem å se egen minoritetsbakgrunn som ressurs, samt bli tryggere på sin både-og identitet. Empirien tyder på at samholdet i «gruppen» preges av fellesskapsfølelse og solidarisk anerkjennelse mellom deltakerne. En kan imidlertid stille spørsmål omkring gruppens organisering, da den kun består av elever med minoritetsbakgrunn. Man kan undre seg over om slike grupper kan skape et skille mellom elever med og uten minoritetsbakgrunn. Elevenes uttalelser gir derimot uttrykk for at gruppen er særdeles ønskelig. Det kan allikevel være lurt å reflektere noe rundt spørsmålet for å hindre at det oppstår et skille.

Jeg har ovenfor gitt en oppsummering av min forståelse av empirien sett i lys av relevant teori. Undersøkelsen har dreid seg om å prøve finne ut hva et fokus på mangfoldet i skolen kan bety for elever med minoritetsbakgrunn. Med utgangspunkt i datamaterialet og mitt teoritilfang vil jeg hevde det har positivt utfall for mine informanter. Selv om dette ikke kan generaliseres til å gjelde alle elever med minoritetsbakgrunn, kan det imidlertid antyde at det har betydning for den enkelte å se mangfold i et ressursperspektiv. Datamaterialet tyder på at det kan gi elevene en følelse av å bli anerkjent og akseptert i elevgruppen. Videre oppfatter jeg at det kan fremme toleranse, samt styrke elevenes identitet og selvoppfatning. Ut over positiv påvirkning viste empirien også til at det ikke er bestemte svar på hvordan skole og lærer bør tilnærme seg mangfoldet. Informanter understreker at de ikke ønsker å snakke om alt, og antyder at for mye fokus kan gi en følelse av å skille seg ut fra fellesskapet. På bakgrunn av hvordan informantene i studien opplever fokus på mangfoldet, kan en kanskje anbefale skoler å være bevisst hvordan de tilnærmer seg og inkluderer elevene dersom minoritetsbakgrunn skal involveres i undervisning.

I etterkant av forskningen stiller jeg meg undrende til om det er sammenheng mellom skolens tilnærming til mangfold og informantenes opplevelser. Ville svarene vært de samme med et annet satsningsområde? Før en beslutning kan tas om det henger sammen, må flere skoler undersøkes. For å få et så adekvat svar som mulig måtte jeg studert både skoler som arbeider tilnærmet likt denne skolen, og de som opererer med andre måter å tilnærme seg mangfoldet. På grunn av masterprosjektets begrensede rammer ble ikke det gjennomført.

## 6.2 Tanker omkring veien videre

Ønsket for forskningen var blant annet å få noen indikasjoner på om fokus på mangfold i grunnskolen, kan fungere som et forebyggende tiltak mot frafall i videregående skole. Min forståelse av datamaterialet peker på at en tilnærming preget av ressursperspektivet kan styrke både elevenes identitet og selvoppfatning. To sentrale og ytterst viktige komponenter med tanke på å opprettholde, og opparbeide troen på at man kan klare å gjennomføre skolen med sine forutsetninger.

Dette masterprosjektet antyder at det er hensiktsmessig med en ressursorientert tilnærming. Med ny for forståelse er min tanke at det er en tilnærming skoler burde få mer innsikt i. Jeg tenker det ville vært formålstjenlig å undersøke flere skoler som arbeider ut i fra ressursperspektivet. Jeg har løftet frem «gruppen» som en måte å arbeide på. Det ville vært interessant å få mer innblikk i andre måter å bruke mangfoldet som en ressurs, og sammenliknet flere skoler. Mer kunnskap om ulike måter å arbeide på kan bidra til å løfte frem perspektivet i enda større grad. Nafo (2009a) har laget ideheftet «*Språklig og kulturelt mangfold – en ressurs i opplæringen*». Jeg oppfatter det svært nyttig og konkret, med mange gode ideer til hvordan skoler kan jobbe for å løfte frem mangfold som en ressurs. Det viser seg ofte at en skoles gode erfaringer motiverer andre skoler til å prøve det samme. Videre forskning og rapporteringer vil derfor kunne bidra til å spre interessen for området i enda større omfang.

Jeg vil også si forskningen antyder noe omkring ungdom og stereotypier. Sitater referert over ymtet at elever opplevde å bli utsatt for stereotypier. Rapporten fra Kunnskapsdepartementet (2011) «*Det kan skje igjen. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*» peker på at mediebildet påvirker barn og unge. I arbeidet mot rasisme, antisemittisme og diskriminering trekker den frem at lærere i enda større grad

bør lære elevene om medieforståelse. De mener elever bør lære «å tolke denne virkeligheten og forholde seg kritisk til den» (s.44). I lys av informantenes ytringer er min tanke at området kanskje burde vies enda større oppmerksomhet i skolen.

Avslutningsvis vil jeg trekke en parallell mellom ressursperspektivet omkring mangfold og holdningsarbeid i skolen. Perspektivet som legger vekt på en synliggjøring og åpenhet omkring mangfold, sammenfaller med innhold i rapporten fra Kunnskapsdepartementet (2011). De skriver blant annet:

I et godt fellesskap må den enkeltes *individualitet* framelskes og beskyttes. Individualitet betyr å forstå og respektere at ingen er like, og at alle ønsker å bruke sine evner og dyrke sine interesser. Individualitet betyr å ha mot til å si *nei* i situasjoner der gruppen truer eller tvinger til handlinger en selv ikke kan stå inne for. Det betyr å påta seg ansvar for andre mennesker og for oppgaver som ikke umiddelbart tjener en selv. (s.36)

Et ressursperspektiv legger forholdene godt til rette for nettopp individualitet, og kan slik bidra i et holdningsarbeid mot rasisme, diskriminering og antisemittisme. Det kan derfor være en ide å forske enda mer på sammenhengen mellom ressursperspektivet og utvikling av gode holdninger i elevgruppen, da perspektivet tenkes å kunne bidra i et holdningsarbeid.

# Litteraturliste

- Alghasi, S., Fangen, K., & Frønes, I. (2006). På reise inn i det norske samfunn. I S. Alghasi, K. Fangen & I. Frønes (Red.), *Mellom to kulturer* (s. 13-35). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Arbeids- og sosialdepartementet. (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*. (St. meld. nr. 49, 2003-2004). Hentet 6. mai 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/asd/dok/regpubl/stmeld/2003-2004/stmeld-nr-49-2003-2004-/12/6.html?id=405295>
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (1997). The Enrichment Perspective: A Special Educational Approach to an Inclusive School. *Remedial and Special Education*, 18(3), s. 182-187. doi: 10.1177/074193259701800307
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2 utg.). Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dahl, Ø. (2001). *Møter mellom mennesker: interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2000). Mangfold og tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, Årg. 65(nr 2), s. 28-32
- Eriksen, T. H. (2001). *Flerkulturell forståelse* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2012). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge* (5 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Erikson, E. H. (1974). *Identity: youth and crisis*. London: Faber & Faber. (Opprinnelig publisert i 1968)

- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova, FOR-2006-06-23-724. Hentet 11. april 2014 fra [http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction* (8 utg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gjervan, M., Bleka, M., & Andersen, C. E. (2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlaget.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. (3.utg.). London: Routledge
- Kalleberg, R. (1998). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2 utg., s. 26-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap. En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *"Ei blot til Lyst". Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. (St. meld nr. 39, 2002-2003). Hentet 24. april 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20022003/stmeld-nr-39-2002-2003-/2/3/1.html?id=197081>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009*. Hentet 20. mars 2014 fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR\\_Likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009: 18). Hentet 17. mars fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/2/3.html?id=571464>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (NOU 2010: 7). Hentet 4. mars 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/10.html?id=606296>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Det kan skje igjen. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*. Hentet 19. mai 2014 fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Eidsvagutvalget/Eidsvagrapport\\_Det\\_kan\\_skje\\_igjen.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Eidsvagutvalget/Eidsvagrapport_Det_kan_skje_igjen.pdf)



- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: Unipub forlaget.
- Liden, H., & Sandbæk, M. L. (2009). Folk kritiserer oss mer enn de hører på det vi har å si. I Integrerings- og mangfoldsdirektoratet-IMDi (Red.), *Integreringskart 2009. Integrering i økonomiske nedgangstider* (IMDi-rapport 7-2009).
- Lødding, B. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring*. NIFU STEP rapport 13/2009. Hentet 15. mai 2014 fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2009-13.pdf>
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 32(3), s. 279-300.
- McDaniel, E. R., Samovar, L. A., & Porter, R. E. (2006). *Intercultural communication: a reader* (11 utg.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self & society: from the standpoint of a social behaviorist* (C. W. Morris (Red.)). Chicago: University of Chicago Press.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: spesialpedagogiske utfordringer: en innføring* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (Nafo) (2009a). *Idéhefte. Språklig og kulturelt mangfold – en ressurs i opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (Nafo) (2009b). *Sluttrapport- Likeverdig opplæring i praksis! 2004-2009*. Hentet 13. november 2013 fra [http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/10/NAFO\\_Sluttrapport\\_net1.pdf](http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/10/NAFO_Sluttrapport_net1.pdf)
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. fra Forskningsetiske komiteer. Hentet 8. april 2014 fra [https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Nielsen, F. S. (2000). *Hva er identitet?* Hentet 14. mai 2014 fra <http://www.fsnielsen.com/txt/art/identitet.htm>
- NRK 1. (19.mars 2014). *Trygdekontoret 4:8* (Tema: Rasisme). Hentet 24.mai 2014 fra <http://tv.nrk.no/serie/trygdekontoret-tv/muhh50000414/sesong-8/episode-4#t=0s>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, LOV-1998-07-17-61. Hentet 1. mars 2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge: om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning - skolens ansvar*. Oslo: Tano.
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F., Stänicke, E., & Haugsgjerd, S. (2010). *Psykatrieboken: sinn - kropp - samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles: SAGE.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2013). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2007-2012*. Hentet 6. mai 2014 fra <http://www.ssb.no/vgogjen>
- Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole - hva er det? I K. J. Solstad & T. O. Engen (Red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?: rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt"*. Vallset: Oplandske bokforlag og Norges forskningsråd.
- Stålsett, U. E. (2008). Er all kommunikasjon tverrkulturell? . In T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2 utg., s. 45-62). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sullivan, S. H. (1953). *Conceptions of modern psychiatry*. New York: Norton
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization(UNESCO). (1994). *The salamanca statement and framework for action. On special needs education*. Hentet 11. februar 2014 fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). Den generelle delen av læreplanen (Læreplanverket for Kunnskapsløftet). Hentet 16. mai 2014 fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet. (2006b). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet 14. mai fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Utdanningsdirektoratet. (2006c). Prinsipper for opplæringen (Læreplanverket for Kunnskapsløftet). Hentet 14. mai 2014 fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no)

Wormnæs, O. (1987). *Vitenskapsfilosofi* (2 utg.). Oslo: Gyldendal.

Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *Blandingskompendium. SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode* (2013). Oslo: Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk.

# Vedlegg 1 Intervjuguide

## Intervjuguide

### Innledning

- Kort presentasjon av masterprosjektet.
- Formål med undersøkelsen.
- Har du lest og forstått skrivet?
- Informasjon om frivillig deltakelse og elevenes rett til å trekke seg når som helst i prosessen.
- Opplyse om anonymitet og min taushetsplikt.
- Spørre om han/hun har noen spørsmål før vi begynner.

### Generell del

- Hvor gammel er du?
- Kan du fortelle hva som er det viktigste med skolen for deg?
- Hvilket land er foreldrene dine/du opprinnelig fra?
- Har du selv innvandret til Norge eller er du født og oppvokst her?
- Kan du fortelle hva «Pakistan» betyr for deg?

### Å leve med to kulturer

- Hvordan opplever du det å ha en minoritetsbakgrunn?
- Vil du si at du er Norsk, Norsk-«Pakistaner» eller «Pakistaner»?
- At du har en annen kulturbakgrunn i tillegg til den norske, er det noe du tenker mye på?

### Mangfold som ressurs i skolen

- Har dere hatt skoletimer hvor din bakgrunn har vært en del av undervisningen?
  - Hva slags type undervisning har dere hatt?
- Hvordan snakker dere om andre kulturer?
  - Har dere fokus på det som er likt/annerledes /positivt/negativt?
  - Har du noen eksempler?
- Hvis dere skal snakke om «Pakistan» i timen, ønsker du å bli inkludert i undervisningen og få mulighet til å snakke om din flerkulturelle bakgrunn?

- Du sier at du ønsker å snakke om dette/ikke. Hva er grunnen til det?
- Kan du gi meg eksempel på en positiv opplevelse fra en læringssituasjon hvor dere snakket om din flerkulturelle bakgrunn?
- Kan du beskrive denne opplevelsen nærmere?
- Kan du fortelle hva som er grunnen til at du fikk en god følelse?
- Kan du gi meg eksempel på en hendelse du har opplevd negativt i denne sammenheng?
- Kan du beskrive denne opplevelsen?
- Kan du også prøve å fortelle meg hva du tenker er grunnen til at du opplevde dette negativt?
- Hvordan påvirkes klassemiljøet av samtaler om å være forskjellig og snakk om ulik kulturbakgrunn?

## **Anerkjennelse**

- Kan du beskrive hvordan du opplever det når læreren viser interesse for kulturbakgrunnen til familien din?
- Hva betyr en slik interesse fra lærere og medelever for deg?
- Kan du fortelle litt om hva som er grunnen til at du mener det?
- Er det et ønske hos deg at klassen kjenner til din bakgrunn?
- Du sier ja/nei. Kan du utdype det?
- Kan du si noe om du føler lærer og elever forstår deg på en annen måte når de får kjennskap til din bakgrunn?
- På hvilken måte?
- Dersom bedre/dårligere, hva er grunnen til at du føler det?

## **Troen på seg selv**

- Hvordan opplever du åpenheten ved skolen?
  - Hva betyr det for deg?
  - Hvordan kan du si at fokus på land, kultur og bakgrunn som ressurs i skolen har påvirket deg?
  - Påvirker det måten du er deg selv på?
  - Kan du utdype det litt.. Hvordan da? På hvilken måte?
  - Hvis du prøver å forestille deg at dere ikke hadde snakket om forskjellige kulturer og andre ulikheter i klassen i det hele tatt. Hvordan tror du det hadde vært?
- 
- Er det noe du ønsker å fortelle nå helt til slutt som du ikke har fått sagt?
  - Hvordan opplevde du å bli intervjuet om dette?
  - Jeg har ikke flere spørsmål. Er det noe du vil spørre om før vi avrunder intervjuet?

# Vedlegg 2 Informasjonsskriv

## Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

### Til elev og foresatte!

Jeg heter Kine Halvorsen, er mastergradsstudent innen spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og skal i den sammenheng skrive avsluttende masteroppgave. Jeg ønsker å undersøke hvilken betydning skolen sitt fokus på mangfold som ressurs har for elever med minoritetsbakgrunn. «Mangfold som ressurs» vil si hvordan skolen bruker de ulike nasjonalitetene som er representert ved skolen som en positiv og inkluderende del av opplæringen.

Som elev ved (...) ungdomsskole tar du del i blant annet «gruppen», prosjektet (...), og tema ellers i undervisningen som innebærer et fokus på mangfold som ressurs. Jeg ønsker å undersøke hvordan du som elev opplever dette, og hvilke erfaringer det har gitt deg, positive og/eller negative. Jeg er interessert i å høre om dine opplevelser, tanker og følelser rundt et slikt fokus på mangfold i skolen, det er derfor ingen rette eller gale svar. For å klare gjennomføre dette trenger jeg å intervju 4-6 elever med minoritetsbakgrunn.

Intervjuene vil vare omtrent en time og vil finne sted på (...). Intervjuene vil bli tatt opp med båndopptaker og deretter skrevet ned av meg.

Det er frivillig å være med i undersøkelsen. Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten at dette vil få konsekvenser for deg. Jeg har taushetsplikt så all informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og kun jeg vil ha tilgang på datamaterialet. Prosjektet skal avsluttes 30.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Dersom du ønsker å delta er det fint om du og en foresatt skriver under på dette skjemaet og leverer det til (...) eller (...).

Er det noe du eller dine foresatte lurer på er det bare å ta kontakt med meg per telefon; (...), eller på mail; (...).

Min veileder Jorun Holth Eggen kan og kontaktes per telefon; (...) eller per e-mail; (...) om dere ønsker nærmere informasjon.

Underskrift elev:

..... Telefonnummer:.....

Underskrift foresatt

..... Telefonnummer:.....

# Vedlegg 3 Godkjenninger fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 1047 Blindern, 0318 Oslo  
Tlf: +47 22 55 58 21-17  
Fax: +47 22 55 58 21-50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.no: 985 521 884

Peer Møller Sørensen  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 17.01.2014

Vår ref: 36802 / 2 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36802	Mangfold som ressurs i skolen
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Peer Møller Sørensen
Student	Kine Halvorsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kine Halvorsen halvorsen\_kine@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Auditing/Revisjon / District Offices

NSD, Oslo: Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 85 52 11. nsd@nsd.no  
NSD, Bergen: Institutt for samfunnsvitenskapelige undersøkelser, 4014 Hordheim. Tlf: +47 21 59 19 02. kveit@nsd.uib.no  
NSD, Trondheim: Universitetet i Trondheim, 7004 Trondheim. Tlf: +47 77 64 43 36. nsd@ntnu.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 36802

Vi vurderer det slik at elevene selv vil kunne samtykke til deltakelse i dette prosjektet, og at det ikke er nødvendig å be om med-samtykke fra foresatte.

Ifølge prosjektmeldingen skal det gis muntlig og skriftlig informasjon, og innhentes muntlig og skriftlig samtykke. Personvernombudet finner informasjonsskrivet godt utformet, men ber likevel om at følgende informasjon legges til:

- Dato for prosjektslutt, 30.05.2014.

Prosjektet skal avsluttes 30.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.



# Endringsskjema

for endringer i forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Meldeskjema sendes per e-post til: [personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no)

<b>1. PROSJEKT</b>	
Navn på daglig ansvarlig: Peer Møller Sørensen	Prosjektnummer: 36802
Evt. navn på student: Kine Halvorsen	
<b>2. BESKRIV ENDRING(ENE)</b>	
Endring av daglig ansvarlig/veileder: Ingen endring	Ved bytte av daglig ansvarlig må bekreftelse fra tidligere og ny daglig ansvarlig vedlegges. Dersom vedkommende har sluttet ved institusjonen, må bekreftelse fra representant på minimum instituttnivå vedlegges.
Endring av dato for anonymisering av datamaterialet: Ingen endring	Ved forlengelse på mer enn ett år utover det deltakere er informert om, skal det fortrinnsvis gis ny informasjon til deltakerne.
Gis det ny informasjon til utvalget? Ja: <input type="checkbox"/> Nei: <input checked="" type="checkbox"/> Hvis nei, begrunn: Innholdet i prosjektet er det samme.	
Endring av metode(r): Ingen endring	Angi hvilke nye metoder som skal benyttes, f.eks. intervju, spørreskjema, observasjon, registerdata, osv.
Endring av utvalg: Ved tidligere søknad var alder på informanter satt til 15-16 år. Etter samtale med skole viser det seg at den elevgruppa som er best egnet i forhold til min problemstilling går i 9.klasse og flere vil derfor kunne være 14 år. Jeg vil derfor legge til at jeg må innhente skriftlig samtykke også fra foreldre.	Dersom det er snakk om små endringer i antall deltakere er endringsmelding som regel ikke nødvendig. Ta kontakt på telefon før du sender inn skjema dersom du er i tvil.
Annet:	
<b>3. TILLEGGSOPPLYSNINGER</b>	
<b>4. ANTALL VEDLEGG</b>	

## OPPFØLGING AV ENDRINGSMELDING

Vi viser til endringsmelding mottatt 27.01.2014 for prosjekt:

*Prosjektnr: 36802. Mangfold som ressurs i skolen*

Personvernombudet har registrert at utvalget er endret til å også inkludere barn under 15 år. Foresatte vil bli informert skriftlig om prosjektet og behandlingen av personopplysninger, og samtykker på vegne av sine barn.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

--

Vennlig hilsen / Best regards

Lene Chr. M. Brandt  
Rådgiver / Adviser

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
(Norwegian Social Science Data Services)

Personvernombud for forskning  
(Data Protection Official for Research)